

Desarrollo del pensamiento social a través de la enseñanza-aprendizaje de la corrupción  
tributaria para estudiantes de grado noveno

Katherine Flórez Rodríguez

Juan Carlos Flórez Valencia

Universidad Tecnológica de Pereira

Maestría en Educación

Facultad de Ciencias de la Educación

2020

Desarrollo del pensamiento social a través de la enseñanza-aprendizaje de la corrupción  
tributaria para estudiantes de grado noveno

Katherine Flórez Rodríguez

Juan Carlos Flórez Valencia

Director: Mg. Andrés Sierra Rincón

Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de:  
Magíster en Educación

Notas del autor

Katherine Flórez Rodríguez y Juan Carlos Flórez Valencia

Este proyecto ha sido financiado por los estudiantes promotores de la investigación.

La correspondencia relacionada con este proyecto debe ser dirigida a Katherine Flórez Rodríguez o Juan Carlos Flórez Valencia. Facultad de Ciencias de la Educación, Maestría en Educación, Universidad Tecnológica de Pereira.

Contacto: [kflorez@utp.edu.co](mailto:kflorez@utp.edu.co)

[juan.florez1@utp.edu.co](mailto:juan.florez1@utp.edu.co)

## Tabla de contenido

Introducción .....	5
1. Planteamiento del Problema .....	8
Objetivos de la investigación.....	23
Objetivo general .....	23
Objetivo específicos.....	23
2. Marco Referencial .....	24
2.1. La Enseñanza de las Ciencias Sociales y sus finalidades .....	24
2.2. Pensamiento social y Conocimiento social.....	28
2.3. Las Ciencias Sociales, problemas socialmente relevantes .....	29
2.4. Dimensiones de la complejidad de la realidad social .....	30
2.5. Habilidades cognitivo-lingüísticas.....	31
2.6. Corrupción tributaria.....	33
3. Metodología.....	39
3.1. Tipo de investigación.....	39
3.2. Categorías .....	39
3.3. Diseño de la investigación.....	42
3.4. Unidad de Análisis y Unidad de Trabajo.....	43
3.5. Técnicas e instrumentos para recolectar la información.....	45
3.6. Procedimiento de la investigación .....	46
3.6.1. Antes de la recolección de información .....	46
3.6.2. Durante la recolección de información.....	47
3.6.3. Después de la recolección de información .....	48
4. Análisis de Resultados .....	49
4.1. Resultados del análisis de primer nivel.....	50
4.2. Análisis de segundo nivel.....	57
4.2.1. Habilidades cognitivo-lingüísticas de pensamiento social .....	60
4.2.2. Dimensiones de la complejidad de la realidad social.....	66
4.2.3. Análisis de las categorías que evidenciaron el pensamiento social .....	71
4.3. Análisis de la práctica.....	73
5. Discusión.....	79
6. Conclusiones .....	89

7.	Recomendaciones .....	92
8.	Bibliografía.....	95
9.	Anexos.....	100

## Introducción

Los cambios en la Era Digital se encuentran en todo ámbito de la sociedad, sobre todo en la educación, porque de esta manera se forma a los nuevos ciudadanos que continuarán o renovarán el legado de sus anteriores generaciones. Por tal motivo, es indispensable la enseñanza de la ciencias sociales desde la escuela para desarrollar el pensamiento social de los estudiantes, quienes deben entender que son un elemento fundamental en la construcción de sociedad, como Pagès y Santisteban (2011) expresaban, la mejor manera de lograrlo es que el docente plantee situaciones contextualizadas que lleven a los estudiantes a analizar su papel y si es posible, proyectar una solución a la problemática, pero en la práctica se ha evidenciado que se continúa enseñando de la forma tradicional y con estrategias memorísticas, que sólo entregan información y en muy pocas ocasiones dan herramientas para argumentar el origen de los hechos sociales. Es hacia este desbalance entre enseñanza y aprendizaje que va encaminado el presente trabajo, en el cual se busca interpretar qué tanto se ha desarrollado el pensamiento social en estudiantes de noveno grado - quienes ya llevan un recorrido de diez años aproximadamente en los colegios-. Esta investigación cualitativa es realizada a partir del estudio de caso en dos instituciones educativas de carácter oficial, donde se aplicó una unidad didáctica para interpretar el desarrollo del pensamiento social por medio de la presencia de habilidades cognitivo-lingüísticas y dimensiones de la complejidad de la realidad social en los estudiantes.

En esa exploración de aula se identificó un contexto socio-escolar en el que se evidenciaron comportamientos como: falta de interés, irrespeto hacia los profesores, facilismo y matoneo o *bullying*; los cuales retan a diario a los docentes, quienes se ven enfrentados a situaciones que difieren de las problemáticas para las que fueron formados en su educación

universitaria y actitudes diversas a las que vivieron en sus años de escuela. A medida que cambian los tiempos, cambia no solamente la forma en que se ve el mundo y la percepción subjetiva e individual del tiempo (Klincewicz, 2014), sino también todo un sistema de comportamientos, valores, creencias y otros elementos que hacen al ser humano personas en formación continua.

Para lograr que los estudiantes lleguen a este punto, los docentes deben dar herramientas que permitan el desarrollo del pensamiento social que es una de las principales finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales. Esta propuesta aplica no sólo a estudiantes, sino a los docentes de las instituciones en las que se efectuó la investigación, ya que no es dar información memorizada, por el contrario, se trata de desarrollar habilidades que formen a los futuros ciudadanos del país, dichas habilidades en estudiantes de grado noveno ya deberían de estar desarrolladas, por eso esta investigación busca en ellos interpretar qué tan desarrollado tienen el pensamiento social.

Para exponer esta investigación, en el actual documento se presentan siete capítulos: en el primero se describió el planteamiento del problema, donde se encuentra una breve historia del concepto de sociedad y pensamiento social, también se muestran algunos antecedentes internacionales, nacionales y locales que sirvieron para fortalecer y apoyar la investigación expuesta en el presente documento. En el segundo capítulo, se expuso la fundamentación teórica como conceptos de las finalidades de las ciencias sociales, las habilidades cognitivo-lingüísticas, las dimensiones de la realidad social, entre otros. Luego en el tercero se explicó toda la metodología utilizada en el desarrollo de la investigación, como el tipo de investigación, las categorías, el diseño, unidades tanto de trabajo como de análisis, técnicas e instrumentos de recolección de datos y procedimiento realizado. En el cuarto capítulo se muestra el análisis de los

resultados desde el primero y el segundo nivel, concluyendo el análisis de la práctica docente.

Por último, en el quinto, sexto y séptimo capítulo se encuentra la discusión, las conclusiones y las recomendaciones.

Esta investigación hace parte del Macroproyecto de la línea en investigación de la Maestría en Educación en modalidad virtual (Cohorte I) de la Facultad de Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira “Pensamiento Social en estudiantes de básica primaria, secundaria, técnica y universitaria de Instituciones Públicas”.

## 1. Planteamiento del Problema

La enseñanza de las Ciencias Sociales ha pasado por diferentes concepciones, llevando a los docentes a pensar cómo y qué enseñar, desde la enseñanza tradicional que busca adoctrinar, pasando por modelos activistas y críticos que buscan formar habilidades de autonomía y de análisis, educando para generar ciudadanos críticos. Si nos remontamos a el Discurso Fúnebre de Pericles (siglo V a.C.), donde despedía a los guerreros que perecieron en la guerra contra Esparta, afirmaba: *“Al entregar cada uno de ellos la vida por su comunidad, se hicieron merecedores de un elogio imperecedero y de la sepultura más ilustre”* (Tucídides, s. V a.C.), mostrando un marcado sentimiento de lucha hacia la consecución de metas como sociedad y reconociendo que todas las personas en una sociedad son importantes, sus decisiones marcan el transcurso de la historia. Posteriormente, Platón, en La República (370 a.C.), se refiere a la pertinencia de un Estado democrático, donde resalta la importancia de elegir correctamente para mejorar el estilo de vida de sus ciudadanos. También Aristóteles daba nociones sobre la importancia de la vida en sociedad cuando afirmaba que *“el hombre es un ser social por naturaleza”* (La Política, libro I - 14). Contrario a esto, Baruch Spinoza (1677) considera que el hombre no nace como un ser social, civilizado, sino que debe hacerse, pero ambos coinciden en el fin social del hombre.

John Dewey (1916) en su lucha por una democracia participativa e igualitaria, afirmaba que la educación es el medio para llegar a la democracia mediante un proceso activo y constructivo, y aunque difería de Aristóteles en cuanto a la autonomía y libertad que debe existir en el proceso educativo (Frankena, 1963, p. 74), especialmente por las diferencias respecto a una enseñanza más individualizada y singular en los tiempos de la antigua Grecia.



Fue solamente hasta la Edad Media que Tomás de Aquino (posteriormente Canonizado) retomó las ideas de Aristóteles para referenciarlas desde la doctrina cristiana. En su *Comentario a la Ética Nicomáquea* de Aristóteles, donde reconoce el “arte político” como un bien que estudia la virtud, que procura la consecución de ciudadanos buenos y obedientes a las leyes, hombres de bien como Dios lo manda.

Después, en el siglo XVI, Nicolás Maquiavelo marcó un punto de inflexión en el estudio de las sociedades, destacando el análisis sobre la naturaleza del hombre como individuo y su comportamiento en sociedad, la forma de manejarlo colectivamente, es decir, de gobernarlo. A partir del siglo XVIII Jean-Jacques Rousseau (1994) postula la naturaleza bondadosa del hombre y la eterna lucha social para evitar su corrupción y así garantizar el crecimiento continuo de la humanidad.

A pesar de que estos autores analizaron al ser humano y su organización social, solo hasta el siglo XIX Auguste Comte (1875) hizo referencias al Pensamiento Social en su filosofía Positivista, declarando a la Familia como la base de la sociedad. Ya en la modernidad, investigadores como Bierman (2004) sostuvieron que este pensamiento social es necesario para “organizar el comportamiento de las personas en diferentes contextos sociales de una manera beneficiosa para sí mismo y en consonancia con las convenciones sociales y la moral” (p. 141), pero la naturaleza cambiante de estas convenciones morales requiere que todos los actores del proceso educativo aúnen esfuerzos en el proceso de convertir a sus jóvenes en ciudadanos con alta conciencia social, competentes y críticos en la consecución de los objetivos democráticos.

En este proceso de lograr los objetivos democráticos, es importante hacer hincapié en que los colombianos adquieren unos derechos y deberes específicos que las instituciones educativas de todo el país, como forjadoras de conocimiento y pensamiento crítico, tienen la

obligación de reconocer, entender y aplicar a la enseñanza, desde preescolar hasta la universidad. La Ley General de Educación de Colombia (Ley 115/94) menciona como uno de los objetivos de la educación básica secundaria *“el estudio científico de la historia nacional y mundial dirigido a comprender el desarrollo de la sociedad, y el estudio de las ciencias sociales, con miras al análisis de las condiciones actuales de la realidad social”* (art. 22, h). El objetivo es que cada estudiante se identifique como un eslabón importante en una sociedad de derechos, en la cual se presentan constantemente conflictos y situaciones sociales que deben ser entendidas y resueltas. Para la consecución de este objetivo, es necesaria una educación que permita a los estudiantes comprender los hechos sociales y la forma en que sus comportamientos como ciudadanos, sea por acción u omisión, pueden influir en el rumbo de la sociedad.

Es así como se precisa la enseñanza de las Ciencias Sociales desde la educación básica, pero no con estrategias memorísticas que lleven a los estudiantes a adquirir información vacía, sin análisis, sino un conocimiento social contextualizado en el que distingan las causas y consecuencias de los hechos históricos, reconociendo que las decisiones tomadas pueden ser correctas o incorrectas dependiendo de la observación que se realice, es crucial que los estudiantes desarrollen el pensamiento social como una de las finalidades fundamentales de las ciencias sociales.

*Un propósito clave de las ciencias sociales es la formación de un pensamiento social que le permita al alumno concebir la realidad como una síntesis compleja y problemática, contextualizando la información que recibe en sus múltiples dimensiones y comprendiendo su propia inserción en dicha realidad, desde una perspectiva crítica y participativa* (Cicalese, publicado en Pipkin, 2009, p. 18).

Para llegar a estos procesos, los estudiantes también deben desarrollar habilidades cognitivo-lingüísticas, como describir, explicar, argumentar y justificar, así como tener

herramientas mentales que les permitan expresar las dimensiones de la complejidad de la realidad social como la causalidad, el relativismo y la intencionalidad de los hechos sociales en un entorno que los rodea y que cambia permanentemente, y, como lo argumenta Bierman (2004), en que cambian las convenciones morales de las personas, lo que las convierte en requisito fundamental para tener un pleno desarrollo del pensamiento social que es tan importante la enseñanza de la ciencias sociales en la formación de ciudadanos competentes. Por lo anterior, en la presente investigación se observaron dichas habilidades y dimensiones en los estudiantes de grado noveno durante la aplicación de una unidad didáctica en corrupción tributaria, para entender el desarrollo del pensamiento social obtenido durante su educación básica.

Para lograr esto, fue necesario tener en cuenta los cambios en el entorno, la tecnología, y las sociedades con sus convenciones morales, ya que estos hacen que también el pensamiento social sufra modificaciones. Es necesario entonces hacer un recuento del estado del arte sobre el pensamiento social para lograr un mejor panorama para la investigación que se va a presentar.

### **Antecedentes Internacionales**

A finales de la década de 1980, la Organización Mundial de la Salud (de ahora en adelante OMS)<sup>1</sup> detectó una serie de problemas sociales que surgían a nivel mundial; los cuales no dependían de la ubicación geográfica, ni de la raza ni el género, sino de la necesidad de las personas de adaptarse al mundo contemporáneo y de vivir acordes a las normas de la sociedad. Esta organización denominó este programa Educación en Habilidades para la Vida (de ahora en

---

<sup>1</sup> Colombia es miembro de la Organización Mundial de la Salud (WHO, por sus siglas en inglés), y desde mayo de 2020 es miembro de su Comité Ejecutivo

adelante, HPV), el cual “*está diseñado para facilitar la práctica y el refuerzo de las habilidades psicosociales de una manera cultural y apropiada para el desarrollo.*” (OMS, 1999, p. 2)<sup>2</sup>.

Por esta razón, muchas de las investigaciones recientes sobre pensamiento social están alineadas con estas HPV formuladas por la OMS (Tabla 1) y es importante observar qué tan dispersas en el globo son estas investigaciones, para así dar cuenta de que las diferentes situaciones mencionadas no son exclusivas del entorno local colombiano.

Tabla 1. Características del programa Educación en Habilidades para la Vida.  
Fuente: OMS – *Socios en la educación en habilidades para la vida* (1999).

Educación en habilidades para la vida OMS		
Esencialidad	Contribuciones	Prevención primaria
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover el desarrollo saludable de niños y adolescentes</li> <li>- Prevención de causas clave de muerte, enfermedad y discapacidad en niños y adolescentes</li> <li>- Socialización</li> <li>- Preparación de la juventud para las circunstancias sociales cambiantes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Educación Básica</li> <li>- Equidad de Género</li> <li>- Democracia</li> <li>- Buena ciudadanía</li> <li>- Capacidad de resolución de conflictos</li> <li>- Protección y cuidado de los niños</li> <li>- Calidad y eficiencia del sistema educativo</li> <li>- Promover el aprendizaje de por vida</li> <li>- Calidad de vida</li> <li>- Promover la Paz</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Demandas de la vida moderna</li> <li>- Paternidad deficiente</li> <li>- Estructuras familiares cambiantes</li> <li>- Relaciones disfuncionales</li> <li>- Entendimiento de las nuevas necesidades de los jóvenes</li> <li>- Religiosidad en declive</li> <li>- Rápidos cambios en la estructura Socio-Cultural</li> </ul>

<sup>2</sup> En 1999, el ICBF adoptó los lineamientos del programa Habilidades para la Vida mediante la “Estrategia Escuela Saludable, la alegría de vivir en paz”

En el año 2018, en Portugal y abordando las problemáticas descritas por HPV de la OMS *Estructuras familiares cambiantes y Entendimiento de las nuevas necesidades de los jóvenes*, Gaspar *et al* (2018), investigaron la relación entre las condiciones de infancia con el desarrollo de habilidades sociales en edades más avanzadas. Trabajaron con una muestra de 960 niños y adolescentes llegando a conclusiones muy interesantes sobre la pérdida de habilidades sociales del adolescente al pasar los 15-16 años en comparación con las mostradas en edades más tempranas (10-12 años) especialmente porque en la adolescencia la incertidumbre sobre los objetivos de la vida toman un lugar muy importante, la mayor capacidad de las niñas para inhibir comportamientos inadecuados y para ser más cooperativas entre sí, entre otros. Finalmente apuntan: *“las habilidades personales y sociales pueden contribuir a la psicología del sufrimiento, aislamiento social, autoestima reducida y se refleja en el nivel de su calidad de vida y bienestar”* (Gaspar *et al.*, 2018, p. 18398). Este antecedente es importante porque no sólo su población objeto de estudio, al igual que la tratada en este documento, son adolescentes de ambos sexos, entre los 14 y 18 años, sino porque los factores evaluados a nivel de calidad de vida y bienestar son la base del trabajo en didáctica de las Ciencias Sociales que defiende Benejam (1997): creación de identidad a partir de la *“tolerancia, que hace posible la propia estima y la de los demás”* (p. 23) y los comportamientos racionales e irracionales basados en la forma en que los estudiantes comprenden *“la causalidad de los fenómenos, de su complejidad y relatividad”* (p. 23). Esto último también es resaltado por Santisteban y Pagés (2011), en cuanto a que defiende, en la enseñanza de las dimensiones de la complejidad de la realidad social, la reflexión sobre las relaciones humanas e invita a situarse ante un acontecimiento social para una mejor comprensión de su complejidad (p. 79). Así pues, aunque la metodología de esta investigación consistió en el uso de entrevistas principalmente, la detección de las habilidades

cognitivo-lingüísticas en las respuestas de los estudiantes es fundamental para el análisis de la presente investigación.

En 2019, en Oslo, Ferguson y Bubikova-Moan publicaron el estudio *La argumentación como el camino hacia el pensamiento crítico*. En este, realizaron un estudio en estudiantes de primer año de universidad, entre 16 y 18 años, a los que a través de entrevistas semi-estructuradas se les preguntaba sobre la Enseñanza y lo que consideraban como ganancia de haber recibido esa educación. Durante el proceso enfocaban su análisis de las repuestas de los estudiantes según el uso de diferentes verbos como “pensar” y “creer”, y la capacidad de Argumentar o Justificar un punto a partir de la evidencia (por ejemplo, analizando el uso del “pienso” versus “siento”, o el “quizá” versus “absolutamente”). Resultó que los estudiantes, en un conteo de más de 10000 palabras, utilizan cuatro veces más el “pienso” y “creo” (relacionados con Describir y Explicar) que el “sé” y el “absolutamente” (relacionado con Justificar y Argumentar). Este antecedente fue importante para la presente investigación por la similitud en la triangulación y codificación de la información recopilada, especialmente en la forma de detectar fácilmente, además de las habilidades para argumentar y justificar, cómo ellas son evidencia del nivel de pensamiento social en los estudiantes.

A nivel hispanohablante, en España, Jurado y Justiniano investigaron *Las conductas disruptivas y los procesos de intervención en la educación secundaria obligatoria* (2015), con el fin de detectar aquellas conductas que sean “*manifestación de una conducta contraria a las normas explícitas o implícitas*” (Jurado y Justiniano, 2015, p. 27), en este caso, a las contempladas en el Reglamento de la institución educativa donde se realizó el estudio. La Tabla 1 contiene los Comportamientos Disruptivos que, por definición de Muñoz Sánchez et al. (2004) son comportamientos que llevan a faltas al reglamento, y se manifiestan “*de forma persistente,*

(y que) además de distorsionar el flujo normal de las tareas que se desarrollan en el aula, fuerzan al profesor a invertir buena parte del tiempo de enseñanza de que dispone en hacerles frente.” (p. 82).

Tabla 1. Comportamientos disruptivos en el aula. Fuente: Jurado y Justiniano (2015)

<b>Comportamientos disruptivos en el aula de clases</b>	
Caracterización	Manifestaciones
<b>Transgredir, violar, ignorar las normas establecidas en el aula</b>	Conductas ruidosas, motrices, verbales o agresivas.
<b>Conductas antisociales que infrinjan las reglas sociales</b>	Actividades de carácter agresivo, vandalismo, piromanía, mentira, absentismo escolar, huidas de casa.
<b>Conductas hostiles, desafiantes e hiperactividad</b>	Falta de competencias lingüísticas, dificultades en la lectura, fracaso escolar
<b>Alumnos que distraen, perturban, compiten o amenazan</b>	Pueden ir desde conductas benignas a actos graves de Agresión

En el análisis de esta investigación, los estudiantes que entran en el ciclo final de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO, en España) muestran cambios significativos en el comportamiento agresivo antisocial (predominante en edades de 10 a 14 años), para cambiar a una actitud más contemplativa, pasiva e indiferente (de 15 a 18 años) y que involucra indiferencia, desinterés por sus tareas, despreocupación por el prójimo y las causas colectivas afectando algunos de los aspectos básicos del pensamiento social que son “*el desarrollo de la autonomía, de la iniciativa personal, del compromiso y de la acción*” (Canals y González, publicado en Santisteban y Pagès, 2011, p. 55) . Para esta investigación es importante porque,

además, recomienda a la hora de tratar estudiantes de últimos grados de secundaria, que es pertinente detectar cuáles jóvenes presentan un comportamiento social más desafiante para el docente (disruptivo) y lograr captar su atención e interés, ya que los altos niveles detectados en comportamiento Pro-social conllevan a altos niveles de liderazgo que son muy útiles para incrementar el dominio de grupo; aspecto muy importante en la metodología y abordaje de uno de los temas de la Unidad Didáctica, como es el proselitismo y la personería estudiantil.

### **Antecedentes Nacionales**

En Colombia en el departamento Putumayo, Rodríguez Ortiz *et al.* (2017) publicaron la investigación llamada *Habilidades para la argumentación. Una propuesta para el planteamiento de posibles soluciones a los conflictos interpersonales que presentan los estudiantes de grado quinto de primaria en el entorno escolar, de la Institución Educativa Rural Francisco José de Caldas en la Inspección Siberia, municipio de Orito Putumayo*. Este estudio buscaba fortalecer una de las competencias básicas de las HPV en lo referente a la Capacidad de resolución de conflictos, a través del fortalecimiento de las habilidades para la argumentación. En este caso, los investigadores basaron su trabajo en el modelo de Toulmin (2007) sobre los Usos de la Argumentación, planteándoles a los estudiantes en una Unidad Didáctica una serie de situaciones que implicaban conflictos entre personas con el interés de que se evidenciara el uso de habilidades cognitivo-lingüísticas en pro de resolverlos. Con este modelo, los investigadores escudriñaron la parte estructural en los comentarios de los estudiantes y cómo organizan la información de la cual disponen: premisas, razones causales, garantías, consecuencias con el fin de justificar, argumentar, explicar o describir sus ideas y conceptos. Se evidenció en los estudiantes, a pesar de su temprana edad y lo pertinente de su concepción negativa hacia el conflicto, el uso reiterado de conclusiones desprovistas de datos que la apoyen:



*Los estudiantes no sustentan sus planteamientos con argumentos, no cuentan con habilidades que les permitan proponer posibles soluciones a los conflictos interpersonales. (...) Fueron pocos los que se aproximaron a un abordaje un poco más asertivo, pero no mostraron el uso de formas argumentativas para sustentar sus planteamientos” (Rodríguez Ortiz et al., 2017, p. 45)*

El aporte a esta investigación está en el modo en que se analiza la estructura de los argumentos de los estudiantes para el análisis. Además, defiende el uso de los dilemas morales (tal y como se hizo en la presente investigación) en la unidad didáctica *“para involucrar a los estudiantes en el ejercicio de usar formas argumentativas, lo que favoreció la emisión de razonamientos coherentes y justificados”* (Rodríguez Ortiz et al., 2017, p. 45)

Por otro lado en Bogotá, Chaparro y Caballero (2017) publicaron un estudio llamado *Desarrollo del Pensamiento Social a través de un Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVA)*. En este, tras detectar la aplicación en las aulas de currículos llenos de contenidos y temáticas que no se articulan con otras materias y evaluaciones que sólo hacen diagnósticos memorísticos, además de los *“desempeños nada satisfactorios ni significativos”* (p. 6) que los autores evidenciaron en los resultados de pruebas internas y del ICFES, impulsaron a la construcción de ambientes virtuales de aprendizaje (de ahora en adelante AVA) que permitieran mejorar el interés y el aprendizaje de los jóvenes, además, de la trascendencia del conocimiento. Basaron el desarrollo del estudio en palabras de Pagés: *“Cuando se le capacita para adquirir nueva información y nuevas habilidades en otros ámbitos y para aplicar lo que ha aprendido en la resolución de nuevos problemas [...] evita la aplicación mecánica de conocimientos o de habilidades rutinarias”* (Citado en Chaparro y Caballero, p. 32). Concluyen:

*La ausencia de un pensamiento social, conlleva a que los estudiantes no desarrollen capacidades que le permitan analizar y comprender problemas sociales y establecer juicios valorativos de situaciones sociales que afectan su entorno cercano y lejano; y que inciden directa o indirectamente en su proyecto de vida profesional y laboral. (p. 33)*

La metodología para este estudio comprendió cuatro fases: el diagnóstico, mediante el cual se delimitó el problema; segundo, el diseño de la secuencia didáctica basada en el constructivismo y el aprendizaje significativo de D. Ausubel; tercero, el diseño de los AVA; y cuarto, la implementación de estos, su análisis e interpretación de resultados. Este estudio aportó que el uso de medios como las aulas virtuales y foros “*contribuyó a mejorar el desempeño de los estudiantes, en cuanto a la calidad del aprendizaje, redacción y ortografía, coherencia y cohesión de las ideas, argumentación y fluidez verbal*” (Chaparro y Caballero, 2017, p. 110), en comparación con su desempeño bajo la presión que en ocasiones representa para ellos la presencia del docente, y en donde se evidencian “*falencias o dificultades en expresar con claridad y coherencia ideas previas, falta de vocabulario y fluidez verbal*” (Chaparro y Caballero, 2017, p. 110).

### **Antecedentes Locales**

En 2015, en la ciudad Pereira, Moreno e Impatá publicaron la investigación *Habilidades de Pensamiento Social en una práctica de Enseñanza y Aprendizaje del Concepto de Conflicto en el Aula con estudiantes del grado tercero del Liceo La Gran Aventura de Pereira*; un estudio basado en los resultados de García *et al.* (2009) Sobre el manejo de situaciones conflictivas en el aula en 29 instituciones en el municipio Dosquebradas, por lo tanto, las investigadoras buscaron que los estudiantes mejoraran sus competencias de resolución de conflictos mediante la aplicación de una unidad didáctica, la cual implicaba el uso de medios audiovisuales que

involucraban al contexto en su “*papel fundamental como proveedor de ambientes propicios para el aprendizaje*” (p. 19). A pesar de que la presente investigación no se enfoca en los conflictos en el aula, sí muestra escenarios de la vida cotidiana de los estudiantes con sus familias, cuya invitación se da en el marco de una reflexión sobre la manera de enfrentar las situaciones del día a día mediante el fortalecimiento de su pensamiento crítico. Además, esta investigación advierte sobre las dificultades del uso de medios audiovisuales, en especial el riesgo de perder el enfoque y el propósito pedagógico de estas ayudas, mientras el docente trata de lidiar con la indisciplina y el hacinamiento en las aulas. A nivel de pensamiento social, propone para la aplicación de la unidad didáctica el uso de “*prácticas reflexivas y democráticas*” (Moreno e Impatá, 2015, p. 79) de manera que, en el entorno del aula de clases, todos los estudiantes se sientan en igualdad de condiciones para opinar y debatir, con reglas claras establecidas con anterioridad por el docente, con el afán de que los estudiantes pudieran desenvolverse mejor durante las discusiones para así detectar de manera más fidedigna la presencia de habilidades cognitivo-lingüísticas.

Otro antecedente notable fue en el año 2016 también en la ciudad Pereira, donde Hurtado y Sarria realizaron una investigación sobre el pensamiento social en estudiantes de grado décimo a través de la aplicación de una unidad didáctica en derecho al voto. En esta se evidencian los efectos negativos del “*modelo memorístico y descriptivo con el que generalmente se enseñan las Ciencias Sociales*” (p. 90), misma situación identificada por Chaparro y Caballero (2017), y analiza la mayor capacidad de los estudiantes para describir sobre las demás habilidades cognitivo-lingüísticas. Este trabajo es relevante por su similitud a la presente investigación en lo que respecta a exaltar un derecho (que es el del voto) a través de un deber (que es el de elegir bien a sus representantes). En la presente investigación se busca a través del análisis de un deber (que es el de la tributación) llegar a garantizar los derechos (que se logran a través de la correcta

administración de los dineros recaudados); y así, a través de sus discursos y debates sobre aspectos de la realidad social, detectar las habilidades cognitivo-lingüísticas.

Estos son algunos de los antecedentes que permitió de manera más eficiente investigar cómo se presentaba en su momento el pensamiento social en los estudiantes de noveno de estas dos instituciones de Isnos y Dosquebradas, los cuales, como adolescentes promedio, pueden o no presentar comportamientos contrarios a los objetivos del proceso educativo.

### **Justificación**

Es indispensable que los docentes analicen su quehacer diario para evaluar qué impacto están generando en sus estudiantes y hacer correcciones según sea el caso. Por esto es importante que se hagan investigaciones como la que se presenta en este documento, en el cual no solo se percibe el pensamiento social en los estudiantes de dos instituciones educativas con contextos diferentes, sino que también permite a los docentes reflexionar sobre su práctica. En la medida en que se entienda qué tan desarrollado tienen el pensamiento social, los estudiantes por medio de la presencia de habilidades cognitivo-lingüísticas y la aparición de las dimensiones de la complejidad de la realidad social en las interacciones que se propician en clase, se sabe qué tan apropiada ha sido la enseñanza de las ciencias sociales en las instituciones educativas.

Los docentes investigadores parten de una problemática socialmente relevante presente en todo el territorio colombiano: la corrupción. Abordada en una unidad didáctica, no desde un enfoque tradicionalista que busca memorizar datos o repetir hechos, sino desde una didáctica contextualizada que busca generar conciencia en los estudiantes sobre su rol en la sociedad, de tal forma que se visualicen como parte de un colectivo. De esta manera, se propicia la formación de personas críticas que sean conscientes de las problemáticas sociales en su entorno.

Además, la formación de ciudadanos críticos proyecta una sociedad más justa y democrática; es labor de las instituciones educativas propiciar espacios donde los estudiantes analicen fenómenos sociales considerando para sus observaciones los tiempos históricos que marcaron a un país.

Asimismo, es importante durante la investigación acercar, a partir de la problemática de la corrupción, no solo a su entorno familiar sino también a su institución para que examinen cómo estas actitudes disruptivas (Jurado y Justiniano, 2015) afectan todos los ámbitos de sus vidas y de esta forma hacerlos protagonistas de un problema que ocurre aquí y ahora, pero viene pasando también desde hace mucho tiempo. Permitiendo así, el uso de habilidades cognitivo-lingüísticas para expresar los pensamientos sobre el tema tratado, evaluándolo desde las dimensiones de la complejidad de la realidad social y así entender ese pensamiento social en cada uno de los estudiantes. Cuando los investigadores abordan el pensamiento social desde la problemática socialmente relevante de la corrupción, parten desde hechos que los estudiantes ven lejanos, pero al explorarlos entre sus pares dividen lo correcto de lo incorrecto y a la vez identificaban la presencia de estos eventos o actitudes en los adultos o compañeros que conocen.

Este abordaje en las ciencias sociales, no solo en el tema de corrupción, permite un mejor desarrollo del pensamiento social y también los docentes pueden motivar de mejor manera a sus estudiantes. Por consiguiente, es indispensable usar este tipo de investigaciones para presentar reformas a los currículos y metodologías, de tal forma que se atienda a las necesidades de enseñanza-aprendizaje en los jóvenes que en su día a día están expuestos a mucha información, pero pocas veces se detienen a estudiarlas, pero esto último es lo que les permite ser ciudadanos para impactar positivamente al país.

Por esto, al finalizar esta investigación y al entender qué tan desarrollado tienen los estudiantes el pensamiento social, se podrá replantear los currículos escolares en la enseñanza de las Ciencias Sociales de las instituciones, si es necesario, enfocándolos a fortalecer las debilidades que se encuentren sobre el pensamiento social a través del uso de habilidades cognitivo-lingüísticas y las dimensiones de la complejidad de la realidad social que ayuden a ejercer una ciudadanía plena en su vida adulta, usando en las clases estrategias como situaciones ficticias y debates estudiante/docente o por el contrario fortalecer los currículos en las instituciones si se evidencia un correcto desarrollo del pensamiento social durante la investigación.

Por otro lado, la información recopilada durante la aplicación de la unidad didáctica podría ser referida al momento de planear un piloto del currículo de las ciencias sociales como asignatura obligatoria en las instituciones educativas colombianas o quizá como base de futuras investigaciones que también busquen entender el pensamiento social en los estudiantes y la influencia de los docentes en el fortalecimiento de sus etapas.

Finalmente, la investigación responderá la siguiente pregunta:

*¿Cómo es el pensamiento social en los estudiantes del grado noveno de las instituciones educativas José Eustacio Rivera (Isnos - Huila) y María Auxiliadora (Dosquebradas – Risaralda)?*

## **Objetivos de la investigación**

### **Objetivo general**

Comprender el Pensamiento Social a través de la aplicación de una unidad didáctica en ciencias sociales sobre corrupción tributaria, en estudiantes de grado noveno de las instituciones educativas José Eustacio Rivera (Isnos - Huila) y María Auxiliadora (Dosquebradas – Risaralda).

### **Objetivo específicos**

- Identificar las habilidades cognitivo-lingüísticas de Pensamiento Social que se evidencian en los discursos orales y escritos de los estudiantes en el desarrollo de la Unidad Didáctica.
- Identificar las dimensiones de la complejidad de la realidad social que dan cuenta del Pensamiento Social de los estudiantes.
- Interpretar las habilidades cognitivo-lingüísticas y dimensiones de la realidad social que evidencian el desarrollo del pensamiento social.
- Reflexionar sobre la práctica de aula de los docentes investigadores.

## **2. Marco Referencial**

En este apartado se expone desde los autores aquellos tópicos que respaldan la presente investigación, tales como son la enseñanza de la ciencias sociales y las finalidades de ésta, también sobre qué es el Pensamiento Social y el Conocimiento Social las cuales son el objetivo de la enseñanza de las Ciencias Sociales que se tuvieron en cuenta para el presente documento; sin olvidar mencionar la importancia de enseñar desde Problemas Socialmente Relevantes para llegar a un aprendizaje significativo del área en concordancia con las definiciones de las Dimensiones de la Complejidad de la Realidad Social y las Habilidades Cognitivo-Lingüísticas que dan muestras de la presencia del pensamiento social en los estudiantes que participaron en la investigación. Finalmente, se hace referencia al tema que sirvió como eje para las sesiones de la Unidad Didáctica, que es la corrupción. En cuanto a sus implicaciones en diferentes aspectos de la realidad nacional se abordaron problemáticas de la realidad social como son el desempleo y trabajo informal, elecciones democráticas, corrupción política, etc.

### **2.1. La Enseñanza de las Ciencias Sociales y sus finalidades**

El ser humano desde sus inicios ha buscado definir su identidad como raza, expandiendo sus territorios como muestra de su poder, tanto que ha llevado a someter pueblos enteros por la fuerza y actualmente por información o comercio. Es esta historia la que circunscribe las actuales determinaciones humanas, sus proyecciones, técnicas y conquistas. Ante esto, la escuela se perfila como una organización formadora de nuevos ciudadanos, la cual en la actualidad es una fuente fundamental de conocimientos que pasa de generación en generación los hechos socialmente relevantes, desde épocas oscuras hasta tiempos de luz del conocimiento, dando a conocer cambios de poder y división de territorios que han marcado a la sociedad. La escuela



también permite conocer comportamientos, costumbres o culturas que diferencian a los pueblos divididos por tiempo (diferente época) y espacio (diferente localización). En ella la enseñanza de las ciencias sociales (en especial la historia y la geografía) ha evolucionado con el tiempo, Pilar Benejam (1997) quien ha estudiado la evolución de la enseñanza de las ciencias sociales y se ha preocupado por definir las finalidades de la misma, vista desde una educación social para futuros ciudadanos.

Ella plantea preguntas como ¿Para qué enseñamos Ciencias Sociales? inquietudes que cualquier docente de esta área debería generarse para desempeñar su quehacer, pero no es fácil de responder debido a las múltiples teorías que existen, Benejam (1997) habla del pensamiento social como una corriente neopositivista y racionalista, cuya finalidad es la creación de un sistema científico parecido al de las ciencias físicas en las cuales se utiliza el método científico para llegar al conocimiento, por lo tanto, resalta:

*En Historia, se trabajan modelos basados en los modos de producción o se pretende tipificar y clasificar las sociedades según unas características aplicables a diversas realidades o momentos. En Geografía, se buscan clasificaciones y tipologías que se repitan y que permitan planificar como pueden ser, por ejemplo, las razones de localización industrial. También se formulan leyes que admiten una expresión matemática como, por ejemplo, la que expresa la relación entre la intensidad de los cultivos y la distancia. (p. 35)*

Como finalidades de las ciencias sociales, Benejam (1997) pone a la educación para la democracia en primera línea, definiendo como principales valores democráticos el de respetar la dignidad de sí mismo y la de los demás; educar en la participación; identificar, comprender y valorar los rasgos distintivos y plurales de las comunidades con las que el alumno se identifica; y, conservar y valorar la herencia natural y cultural que hemos recibido como legado de una

comunidad que tiene un pasado y un futuro. En contraste Santisteban y Pagés (2011) plantea que la finalidad principal de la enseñanza de las ciencias sociales es desarrollar la conciencia social, proponiendo una alternativa para aprender a construir la realidad de los futuros ciudadanos, pero no es tan fácil, debido a la falsa creencia de muchos docentes que es mejor la cantidad de información que la calidad del aprendizaje del estudiante (método memorístico), ya que en el pasado la educación ha pretendido adoctrinar a los futuros civiles, más que educar ciudadanos activos, críticos y autónomos. Santisteban y Pagès (2011) también consideran que las ciencias sociales contribuyen al desarrollo de competencias básicas como:

- La comunicación cuando el estudiante construye y comunica su pensamiento y conocimiento a través de lenguajes escrito u oral, icónico, matemático, entre otros; usando vocabulario y conceptos que las ciencias sociales le aportan.
- La resolución de problemas o proyectos haciendo correcto uso de fuentes de investigación.
- Competencias personales como la planeación, la convivencia, toma de decisiones, autonomía, iniciativa y compromiso.
- Competencias específicas que le aportan al estudiante habilidades para convivir y habitar el mundo, desarrollando una conciencia crítica que le permite interpretar problemas sociales (Pensamiento social) con el objetivo de formar ciudadanos comprometidos en la mejora de la sociedad (Competencias ciudadanas).

Para cumplir con estas finalidades y desarrollar estas competencias en las escuelas colombianas el Ministerio de Educación en Colombia en el año 2002 publicó los lineamientos curriculares donde se define que enseñar, cuáles son los ejes generadores y su implementación para el área de ciencias sociales, además, enumera los siguientes objetivos:

- Ayudar a comprender la realidad nacional (pasado-presente) para transformar la sociedad en la que las y los estudiantes se desarrollan -donde sea necesario -.
- Formar hombres y mujeres que participen activamente en su sociedad con una conciencia crítica, solidaria y respetuosa de la diferencia y la diversidad existentes en el país y en el mundo.
- Propiciar que las personas conozcan los derechos que tienen y respeten sus deberes.
- Propender para que las y los ciudadanos se construyan como sujetos en y para la vida.
- Ayudar a que las y los colombianos respondan a las exigencias que plantean la educación, el conocimiento, la ciencia, la tecnología y el mundo laboral.

Y basados en estos objetivos, los lineamientos proponen el diseño curricular para el área en el país. Apoyándose igualmente en los Estándares Básicos de Competencias (de ahora en adelante EBC) en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales definidos por el Ministerio de Educación Nacional (de ahora en adelante MEN) que desde el año 2004 establecen el saber y saber hacer de los estudiantes de las escuelas colombianas. De estos estándares, durante la investigación que se realizó, se retomó la parte de las ciencias sociales y específicamente los de grado noveno, las cuales deben tener en cuenta las diferentes disciplinas de estas ciencias; formando personas que se aproximen al conocimiento como científicos sociales; además, deben manejar los conocimientos propios de esas ciencias subdividiéndose en las relaciones con la historia y las culturas, relaciones espaciales y ambientales y por último las relaciones ético-políticas; también se deben desarrollar compromisos personales y sociales en los estudiantes. Cabe resaltar que de los EBC en ciencias sociales se tomaron los estándares de la unidad didáctica que se aplicó (ver anexos).

## **2.2. Pensamiento social y Conocimiento social**

Los seres humanos parten desde sus contextos y su cultura para dar significado a los hechos sociales que ocurren en su entorno. Por tal motivo, un individuo construye su conocimiento social en la medida en que reconoce su existencia espacio-temporal que define lo que es y las decisiones que toma, haciéndose protagonista en la construcción de la sociedad en la que vive. Para Pipkin (2009) el concepto de conocimiento social lleva a la necesidad de mirar los hechos sociales desde diferentes disciplinas: como la sociología, la geografía, la economía, la política y la antropología; las cuales al mismo tiempo son creaciones sociales, aun reconociendo el relativismo que implica el conocimiento social y que para darle validez se debe dar una sincronía entre los argumentos y las razones de la teoría con los hechos sociales, dando así gran importancia a conceptos como la comunicación y la autocomprensión para que los individuos sean conscientes de lo que piensan, creen y hacen, donde sus experiencias, educación, sentimientos e intereses juegan un papel fundamental, generando en estos la necesidad de comunicarse con los demás para generar su propio conocimiento social (Jorba, 2000).

Para dicha generación de conocimiento social es necesario formar en las personas algo que en ciencias sociales se conoce como pensamiento social. Este último, se puede catalogar como uno de los principales objetivos de la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales, donde se busca crear conciencia y comprender el mundo que rodea al ser humano, lo cual va mucho más allá de acumular datos históricos, geográficos, económicos y políticos (Pipkin, 2009). Para formar en los estudiantes el pensamiento social se requiere prácticas educativas reflexivas que le permitan desarrollar habilidades cognitivas para que pueda comprender la realidad social en la que se encuentra y si es posible convertirse en un actor social consciente y transformador de

relaciones sociales (Martín 1997 citado por Pipkin). Una persona que tiene la capacidad de interpretar la realidad como un contexto complejo y problemático que posee diferentes dimensiones y que participe de forma consciente para buscar cambios que promuevan un desarrollo social más democrático, equitativo y de convivencia, lo que no es tan fácil porque según Santisteban (2004), ante toda la información a la que los seres humanos actuales están expuestos y el relativismo de los hechos sociales se hace necesario que se analicen con racionalidad los problemas sociales que se presentan en la complejidad de la interacción humana para comprender las causalidades y las intencionalidades de dichas problemáticas relevantes que se presentan en la sociedad día tras día.

### **2.3. Las Ciencias Sociales, problemas socialmente relevantes**

Santisteban y Pagés (2011) sostienen que todo currículo educativo debe estar centrado en los problemas socialmente relevantes con la intención de fortalecer el pensamiento reflexivo, crítico y creativo en los estudiantes, el análisis de los valores y las prácticas sociales, la toma de decisiones y la resolución de problemas. Para lograr esto, proponen la implementación del modelo crítico en los currículos, para el cual es importante situar al estudiante en problemáticas pasadas y presentes para que, mediante el aporte de conocimientos, actitudes y técnicas de análisis, se prepare para el futuro.

Al igual que Rivillas y Lindenberg (2015), Santisteban y Pagés (2011) relacionan el deber de pagar impuestos con el principio de solidaridad. Estos últimos invitan a los educadores a formar coherentemente el pensamiento de los estudiantes con sus acciones en pro de “la construcción del mundo personal y colectivo desde los valores del compromiso, la implicación, la justicia, la equidad y la solidaridad.” (p.15). Asimismo, en la unidad didáctica que se aplicó a

los estudiantes de grado noveno para interpretar su pensamiento social, se basó en la temática de corrupción tributaria y el pago de impuestos que deben realizar los ciudadanos para que el gobierno dé respuestas a las necesidades de los ciudadanos, planteando desde el docente situaciones sociales relevantes.

También Benejam (1996) proponía, como metodología para la enseñanza del Pensamiento Social en las Ciencias Sociales, partir de problemas globales para luego ser analizados en diferentes escalas, acercando un problema real a un contexto más cercano a su vida cotidiana. Esto facilitará al estudiante la construcción de su opinión y el desarrollo de la capacidad de emitir juicios razonados, imaginando alternativas de solución para las problemáticas reales que ellos viven en la sociedad en la que están. Además, mediante el análisis de temporalidad, se reconocerá a sí mismo como un actor social que coexiste con otras personas en un lugar y un espacio, y que sus decisiones pueden contribuir en el futuro.

#### **2.4. Dimensiones de la complejidad de la realidad social**

La enseñanza de las ciencias sociales debe partir del análisis de la complejidad de la realidad social. El conocimiento, tras llegar a los estudiantes por impregnación, llevándolos al descubrimiento empírico del mundo que los rodea, generando espacios para que ellos descubran espontáneamente el conocimiento que el docente desea enseñar. Benejam (2004) respaldaban que los educandos deben construir los conceptos por experiencia directa, yendo de lo concreto a lo abstracto, siguiendo la lógica del constructivismo y las leyes de la asociación como la proximidad, la repetición, el parecido y la abstracción de regularidades, que solo son posibles cuando los estudiantes interactúan con la realidad física y social. De este modo, para la formación del pensamiento social se debe fomentar el desarrollo de la racionalidad del

estudiante, la cual ayuda a superar la complejidad de la realidad social proporcionando al estudiante un espacio de libertad participativa, donde pueda realizarse preguntas e imaginar alternativas de solución. El docente debe tener como objetivo ayudarles a desarrollar capacidades para comprender los aspectos esenciales de la complejidad de la realidad social los cuales son: la causalidad, la intencionalidad y el relativismo (Pagés y Santisteban, 2011).

**Causalidad:** El estudiante se pregunta por el porqué de los hechos o situaciones sociales, valorando las causas, la calidad o la validez de los factores que intervienen en un acontecimiento social, distinguiendo aquellas variables más importantes o decisivas de otras más superficiales o, incluso, de las informaciones inútiles para el tema que se está estudiando.

**Intencionalidad:** Explicación intencional sobre los hechos sociales, que describe las finalidades que se perseguían al provocarlos o favorecerlos. Teniendo en cuenta:

- a) las pretensiones de los protagonistas;
- b) las vivencias de los afectados;
- c) las consecuencias para los protagonistas;
- d) las interpretaciones y sus contradicciones;
- e) el propio pensamiento, ideas y experiencias;
- f) la construcción de nuestras propias opiniones y juicios.

**Relatividad:** Explica una determinada forma de vida, es útil para entender la realidad social en un determinado contexto, pero que puede no ser la realidad social en un medio diferente o en otro tiempo histórico. Las concepciones personales, las ideas científicas o religiosas, culturales o étnicas condicionan la interpretación del mundo social.

## 2.5. Habilidades cognitivo-lingüísticas

Las habilidades se desarrollan y se aprenden en la medida que se construye conocimiento, como lo exponía Jorba (2000), por esto es necesario que los docentes propicien ambientes que promuevan la interacción entre los estudiantes y los demás miembros de la comunidad educativa. Durante la producción de textos descriptivos, narrativos, explicativos, instructivos y argumentativos, se espera que se desarrollen diferentes habilidades cognitivo-lingüísticas. Jorba (2000), explicaba que es un ciclo que empieza con el desarrollo de las habilidades cognitivas por medio del aprendizaje de los contenidos de cada una de las áreas curriculares, lo que ayuda el desarrollo de las habilidades cognitivo-lingüísticas y que a su vez estas terminan desarrollando habilidades cognitivas de cada área curricular. Las habilidades cognitivo-lingüísticas necesarias y más utilizadas para la comprensión del pensamiento social son:

**Describir:** La descripción responde a las preguntas de qué, cómo, cuándo, quiénes sobre las situaciones y fenómenos sociales (Casas *et al.*, 2005). En palabras de Jorba (2000): “Describir es producir proposiciones o enunciados que enumeren cualidades, características, etc. del objeto o fenómeno mediante todo tipo de códigos y lenguajes, verbales y no verbales de objetos, hechos, acontecimientos, etc., sin establecer relaciones causales al menos explícitamente”. (p. 34)

**Explicar:** La explicación responde a preguntas de por qué o para qué de las situaciones o fenómenos sociales nos sirven para dar razones, encontrar las causa y consecuencias, desarrollando así el pensamiento social y en palabras de Jorba (2000), explicar es “Producir razones o argumentos (producir proposiciones o enunciados que enumeren cualidades, propiedades, características, etc.) de manera ordenada. Establecer relaciones entre las razones o argumentos que lleven a modificar un estado de conocimiento (ha de haber explícitamente razones causales).” (p. 38)



**Justificar:** La justificación es buscar los porqués para dar razones últimas que relacionen los fenómenos en diferentes tiempos y espacios. Según García Debanc (1994) citado por Casas *et al.* (2005). La justificación tiene como función validar una tesis y producir razones que la vuelvan comprensible y poderla defender y Jorba (2000) dice que “Justificar es producir razones o argumentos, establecer relaciones entre ellos y examinar su aceptabilidad con el fin de modificar el valor epistémico de la tesis en relación con el corpus del conocimiento en que se incluyen los contenidos objeto de la tesis. (p. 39)

**Argumentar:** Para argumentar se deben producir razones y relacionar argumentos que lleven a modificar el punto de vista del destinatario (Jorba 2000) o interlocutor de una tesis que generalmente se contrasta con otra. Se parte de la justificación y de conceptos sólidos, pertinentes y científicos; por esto, es importante para el desarrollo del pensamiento social.

## 2.6. Corrupción tributaria

Partiendo de los planteamientos de Kant (1787) sobre la estructura de la sociedad, se considera la importancia de la legitimidad social a través del cumplimiento de los deberes morales de todo ciudadano (los cuales producen en el ciudadano la conciencia de su propia libertad). Esto anula la idea de que las personas deben cumplir sus obligaciones solamente por el poder que tiene el Estado de castigarlos, sino porque de verdad entienden la necesidad de obrar de acuerdo a las leyes.

Basado en esto, en la Unidad Didáctica se trataron temáticas no sólo de Corrupción tributaria, sino de los comportamientos de las personas que, por desconocimiento u omisión llevan a la corrupción desde el caso del manejo de la contabilidad en negocios, trabajo informal, proceso democrático de elección de mandatarios, soborno, manejo de recursos para subsidios

(caso Agro Ingreso Seguro, AIS), mecanismos de control ciudadano, hasta la inmigración masiva de venezolanos y su impacto social y económico.

Como eje central, los impuestos o tributos son pagos que los ciudadanos realizan a su gobierno, aún con la posibilidad de no recibir beneficio alguno y se realizan con el fin de financiar programas sociales, servicios educativos y de salud, preservación de infraestructura, etc. Desafortunadamente, desde hace miles de años la idea de pagar impuestos se tomó como una imposición de los señores feudales y los reyes. Desde la huella en el cristianismo, cuando Mateo, el recaudador de impuestos de Cafarnaún (Lucas 5:27-29) fue llamado por Jesús, hay una marcada apatía por el pago de tributos, y Colombia, país de mayoría cristiana, no es ajeno a esta situación: el ciudadano común no se ve “reflejado” ni se siente representado por aquellos que lo gobiernan (Gutiérrez de Pineda, 1975) y esto incrementa esa renuencia ciudadana a tributar. Existe un caso destacado respecto no solamente a la recaudación de impuestos, sino de cómo se sienten los ciudadanos de un país al hacerlo; y es el caso de Finlandia. En el año 2020, como parte del programa de las Naciones Unidas “Red de Soluciones de Desarrollo Sostenible”, se publicó el Reporte de Felicidad Mundial (WHR 2020, por sus siglas en inglés) el cual ubicaba a este país nórdico en la cabeza del listado de 153 países. Después de que en 2012, tras la Reunión de Alto Nivel llamada *Bienestar y felicidad: Definición de un nuevo paradigma económico*, la ONU reconoció la importancia de la vida de las personas en un país determinado a través de las siguientes seis variables: Ingreso per cápita (un indicador del ingreso económico que corresponde cada ciudadano del país), Apoyo social, Esperanza de vida saludable al nacer, Libertad para tomar decisiones en la vida, Generosidad y Percepciones de corrupción. Estas variables las relaciona en un índice llamado Índice de Felicidad. A raíz de los resultados, la Administración de Impuestos de Finlandia realizó la Encuesta de Actitud 2019, en donde

determinó que el 96% de sus ciudadanos ven el pago de impuestos como un importante deber cívico, 98% considera que pagar impuestos es importante porque así se mantiene el bienestar del país, el 84% piensa que se puede confiar en la administración de negocios y que el dinero se va a utilizar correctamente. De igual manera, estos pensamientos reflejan los altos niveles de conciencia colectiva, en donde cada uno de los ciudadanos identifica su propia importancia en la consecución de los ideales como sociedad, fiel alcance de uno de los principales objetivos de la enseñanza de las Ciencias Sociales que es formar ciudadanos comprometidos para mejorar la sociedad Santisteban y Pagés (2011).

Curiosamente en el mismo reporte, que involucra a otros países alrededor del mundo, Colombia se ubica en el puesto 44, mostrando una diferencia en la Percepción de Corrupción medido según las preguntas del estudio: “¿Está la corrupción generalizada en todo el gobierno o no?” y “¿Está la corrupción extendida dentro de las empresas o no?”, dando como resultado que en Finlandia el número de personas que creen en la transparencia de la instituciones es casi 10 veces mayor que en Colombia ( $472/50=9,44$ ).

Tabla 3. Diferencia entre Fraude, Evasión y Elusión Fiscal.

Fuente: Nabais (2009).

Fraude fiscal	Evasión fiscal	Elusión fiscal
Son todas aquellas conductas dirigidas inequívocamente a la omisión o transgresión directa de la ley (premeditación) al emplear para ello medios fraudulentos que pretenden brindar una apariencia de	Constituye el incumplimiento deliberado de las normas tributarias. Estímese la evasión fiscal como cualquier acción u omisión tendiente a suprimir, reducir o demorar el cumplimiento de cualquier obligación	Aquí se busca obtener provecho de los vacíos normativos para conseguir la mínima carga fiscal. Se actúa en el límite de la legalidad, incluso se hace un uso de los recursos legales (o aprovechamiento de estos) para obtener ventajas

acatamiento normativo. También se le conoce como “defraudación”. <b>Por ejemplo</b> , las falsas devoluciones de IVA	tributaria. Normalmente deriva de la ocultación de ingresos o información. <b>Por ejemplo</b> , la declaración de menores ingresos para disminuir renta.	tributarias. En este caso, aun siendo legal se contradice el espíritu de la ley. <b>Por ejemplo</b> , creación de una persona jurídica (como instrumento)
--	---	--

En la última reforma tributaria (Ley 1819 de 2016) se señaló que “En Colombia la evasión es muy alta, se estima que equivale a cerca del 3% y 4% del PIB, sólo contabilizando lo correspondiente a los impuestos sobre la renta e IVA. La evasión en el IVA está cerca de 23%, la de renta alrededor de 39%, y el contrabando anual se aproxima a los US\$7 mil millones”. Para 2018, la evasión fiscal llegó a \$43,2 billones, y aunque se trata de un valor numérico, es una situación que parte del desconocimiento de los deberes primarios del ciudadano, tal y como lo indicó Kant (1787).

Otro teórico sobre este aspecto es José Casalta Nabais (2009) quien expone el pago de impuestos como el primer deber de la ciudadanía, ya que al negarse a tributar, se están negando a sí mismos la posibilidad de que muchos de sus derechos se lleven a cabo, como lo es, la seguridad social, la seguridad física, la estabilidad de las instituciones estatales, derecho al espacio público, etc. Rivillas y Lindenberg (2015) declaran que “*Cuanto mayor aceptación social, menor es la necesidad de utilizar el uso de la fuerza y, por el contrario, cuanto menor es la aceptación, mayor es la necesidad de esfuerzos coactivos*”. (p. 51) Por esta razón, Nwanna y Richards (2010) tras su investigación concluyeron que un gobierno gasta más esfuerzos tanto económicos como de personal con acciones persuasivas y cobros coactivos que invirtiendo en

programas de educación fiscal para desarrollar la cultura tributaria en los ciudadanos desde la época escolar.

*Existe una diversidad de factores que parecen incidir en el comportamiento de los contribuyentes hacia sus obligaciones tributarias: variables socioeconómicas (edad, religión, género, estatus laboral y educación recibida), variables de tipo institucional (satisfacción con la democracia, confianza en el gobierno, satisfacción con la calidad de los servicios públicos frente a los tributos aportados, la percepción de que las administraciones tributarias tratan a los contribuyentes de una manera justa y transparente), la percepción de que otros están pagando los impuestos que les corresponde o el conocimiento de los contribuyentes sobre cómo pagar sus impuestos, entre otros. (Rivillas y Lindenberg, 2015, p. 52)*

La educación en cultura tributaria o Educación Fiscal, fue definida por Rivillas y Lindenberg (2015) como una:

*Práctica que tiene como objetivo el desarrollo de valores, actitudes y habilidades destinados a estimular en los ciudadanos un juicio crítico que orienta su relación con el Estado y con otros ciudadanos en materia fiscal en el contexto de la convivencia democrática (p. 54).*

Esta relación con el Estado debe fortalecerse mediante la confianza plena de los ciudadanos en la Administración Pública, de manera que sepan que los dineros recaudados de verdad serán destinados a la función social y no se perderán en las sombras de la corrupción.

*La Educación fiscal es, por tanto, un proceso democrático fundamental. Tiene como objetivo, por una parte, desarrollar la conciencia de las personas en relación a sus derechos y deberes en cuanto a la función social y económica de los tributos y, por otra, pretende fomentar el control social del Estado,*

*estimulando el ejercicio efectivo de la ciudadanía. De este modo, la Educación fiscal impulsa la necesidad de transformar la democracia puramente electoral en una democracia fundada en una participación popular real y efectiva.* Rivillas y Lindenberg (2015).

### **3. Metodología**

#### **3.1. Tipo de investigación**

Esta investigación tuvo un enfoque cualitativo ya que, como explica Hernández (2014), esta se utiliza cuando se pretende comprender determinado fenómeno, se mueve dinámicamente entre los hechos y la interpretación, una investigación cualitativa no lleva siempre la misma secuencia que otros estudios del mismo tipo. En la práctica se generó un proceso investigativo en torno al desarrollo del pensamiento social: se partió desde una pregunta y luego se utilizó una unidad didáctica aplicada a estudiantes de dos diferentes instituciones; durante el proceso de la investigación se analizó desde la perspectiva de los participantes en su ambiente natural de aula. Este enfoque se escogió porque el principal propósito es examinar cómo los individuos perciben y experimentan la Unidad Didáctica planteada detectando qué tan desarrollado está el Pensamiento Social de los estudiantes.

#### **3.2. Categorías**

Para dar respuestas a los cuatro objetivos específicos se plantearon las categorías en dos diferentes momentos: en el primero para dar respuesta a los tres primeros donde se identifican e interpretan las Dimensiones de la Complejidad de la Realidad Social y las Habilidades Cognitivo-Lingüísticas (Tabla 4); y el segundo momento para dar respuesta al cuarto objetivo específico donde se reflexiona sobre la práctica de los docentes investigadores (Tabla 5).

Tabla 4. Categorías para identificar e interpretar las habilidades cognitivo-lingüísticas y las dimensiones de la complejidad de la realidad social de los estudiantes. Fuente: Jorba (2000): *Hablar y escribir para aprender* y Santisteban y Pagès (2011): *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria*

Categorías	Habilidades cognitivo-lingüísticas	Indicadores
<b>Describir</b>	Describir es producir proposiciones o enunciados que enumeren cualidades, características, etc. del objeto o fenómeno mediante todo tipo de códigos y lenguajes, verbales y no verbales de objetos, hechos, acontecimientos, etc., sin establecer relaciones causales al menos explícitamente.	Responde a las preguntas de qué, cómo, cuándo, quiénes sobre las situaciones y fenómenos sociales.
<b>Explicar</b>	Explicar es producir razones o argumentos (producir proposiciones o enunciados que enumeren cualidades, propiedades, características, etc.) de manera ordenada. Establecer relaciones entre las razones o argumentos que lleven a modificar un estado de conocimiento (ha de haber explícitamente razones causales).	Responde a preguntas de por qué o para qué de las situaciones o fenómenos sociales nos sirve para dar razones, encontrar las causa y consecuencias desarrollando así el pensamiento social.
<b>Justificar</b>	Justificar es producir razones o argumentos, establecer relaciones entre ellos y examinar su aceptabilidad con el fin de modificar el valor epistémico de la tesis en relación con el corpus del conocimiento en que se incluyen los contenidos objeto de la tesis.	Responde los porqués para dar razones últimas que relacionen los fenómenos en diferentes tiempos y espacios. Válida una tesis y produce razones que la vuelvan comprensible y poderla defender.
<b>Argumentar</b>	Argumentar es producir razones y relacionar argumentos que lleven a modificar el punto de vista del destinatario o interlocutor de una tesis que generalmente se contrasta con otra. Se parte de la justificación y de conceptos sólidos, pertinentes y científicos.	Parte de razones y relaciones para tratar de convencer a alguien



Categorías	Dimensiones de la complejidad de la realidad social	Indicadores
<b>Causalidad</b>	Preguntar por el porqué de los hechos o situaciones sociales, valorando las causas, la calidad o la validez de los factores que intervienen en un acontecimiento social, distinguiendo aquellas variables más importantes o decisivas de otras más superficiales o, incluso, de las informaciones inútiles para el tema que se está estudiando.	Responde la pregunta ¿Por qué? Expresando causa y efecto de un hecho. Reconociendo la multi-causalidad del hecho social. Jerarquiza y valida las causas.
<b>Intencionalidad</b>	Explicación intencional sobre los hechos sociales, que describe las finalidades que se perseguían al provocarlos o favorecerlos. Teniendo en cuenta: a) las pretensiones de los protagonistas; b) las vivencias de los afectados; c) las consecuencias para los protagonistas; d) las interpretaciones y sus contradicciones; e) el propio pensamiento, ideas y experiencias; f) la construcción de nuestras propias opiniones y juicios.	Responde la pregunta ¿Para qué? Expresando la intención de los participantes al realizar un hecho, teniendo en cuenta sus vivencias, pensamientos, ideas, y pretensiones.
<b>Relatividad</b>	Explica una determinada forma de vida, es útil para entender la realidad social en un determinado contexto, pero que puede no ser la realidad social en un medio diferente o en otro tiempo histórico. Las concepciones personales, las ideas científicas o religiosas, culturales o étnicas condicionan la interpretación del mundo social.	Responde la pregunta ¿Qué opciones? ¿Qué alternativas? Expresa diferentes puntos de vista, que dependen de las características del espacio y del tiempo, como ideas culturales o religiosas, donde ocurre el hecho.

Tabla 5. Categorías para analizar la práctica docente desde el enfoque socio constructivista.

Fuente: Ramírez (2018).

Categorías	Criterios
<b>Rol del docente</b>	Es un facilitador motivando a los estudiantes con situaciones significativas para el contexto del estudiante.
	Parte de saberes previos para construir marcos de referencia que contribuyan a la atribución del sentido y la construcción de significados. Usando estrategias como la investigación, la participación grupal, estudio de casos y materiales de apoyo.
<b>Rol del estudiante</b>	Es protagonista de su formación construyendo su propio aprendizaje, reflexionando y regulando su proceso educativo siendo autónomo y responsable.
<b>Contenidos</b>	Son el objetivo de enseñanza y aprendizaje, deben partir de situaciones reales y significativas para los estudiantes.
	Puede ser de enfoque superficial (solo se cumplen los requisitos, se memoriza información, no hay auto reflexión ni interés en el contenido) y profundo (se tiene la intención de comprender e interactuar con el contenido, se relaciona los conceptos con la vida real).
<b>Evaluación</b>	Se enfoca en el proceso más que en el resultado, el cual debe ser formativo y servir de construcción del conocimiento, debe ser desde situaciones de la vida real que requieran habilidades y actitudes de reflexión y proposición de los contenidos desarrollados.
	Puede ser de diferente índole: Diagnóstica, Formativa o Sumativa. Autoevaluación, Evaluación o Heteroevaluación y todas deben buscar formar progresivamente al estudiante.

### 3.3. Diseño de la investigación

El diseño investigativo fue el Estudio de caso, que según Bisquerra (2009) es utilizado para analizar un problema social con una especie de “microscopio”, permitiendo acercarse a dicha situación desde las experiencias personales y particulares. Además, por su lado Hernández (2014) concluye que este diseño se centra en la descripción y análisis de una unidad y su contexto de manera holística, puede requerir control de los eventos o no y la esencia de la

pregunta de investigación va orientada al ¿cómo? y ¿por qué?. Hernández también enumera varios propósitos de los estudios de caso, el que se tuvo en cuenta para elegir este diseño por los investigadores fue la función de proveer datos que evalúan individuos y ambientes. En esta investigación el ambiente fue el aula, y los individuos fueron los estudiantes y los docentes que en ésta interactuaron para llevar a cabo un proceso educativo. Asimismo, Hernández (2014) menciona la importancia de este diseño para situaciones que no se repiten. Por ejemplo, en el estudio de la unidad didáctica, tanto estudiantes como docentes en su intervención no podrían reproducir con exactitud.

### **3.4. Unidad de Análisis y Unidad de Trabajo**

La unidad de análisis dentro de un diseño de estudio de caso, según Hernández (2014), es el mismo caso que se va a intervenir, es una entidad sistémica identificada en sus límites y características, que es ubicada en su relación con el contexto. Puede ser un individuo, un grupo, una colectividad, un proyecto, una política, una organización, un proceso, una decisión, una intervención, un evento, un producto, una ocupación; indicando sobre quiénes se aplicó el instrumento de medida. Por consiguiente, partiendo de la pregunta de investigación se planteó recolectar la información a través de la aplicación de una unidad didáctica sobre corrupción tributaria aplicada a los estudiantes de grado noveno de las instituciones educativas José Eustacio Rivera (Isnos - Huila) y María Auxiliadora (Dosquebradas – Risaralda) con el fin de comprender el desarrollo del Pensamiento Social desde las dimensiones de la realidad social y las habilidades cognitivo-lingüísticas que emergieron en el proceso de enseñanza-aprendizaje; además de generar el espacio para la reflexión de los docentes investigadores sobre su práctica educativa.

Por otra parte, la unidad de trabajo está representada por dos grupos, 34 estudiantes para el Investigador 1 y 33 estudiantes para el Investigador 2, en edades entre 15 y 17 años, del área urbana, de estratos socio-económicos 2-3 para el Investigador 1, y 1-2, para el Investigador 2.

A continuación se caracteriza cada institución y sus estudiantes:

Isnos es un municipio de 27.000 habitantes (solamente 5.800 en el área urbana) y que basa su economía un 95% en el sector agropecuario (Alcaldía de Isnos, Informe de Gestión 2019), mientras que Dosquebradas (Risaralda) es un municipio de 204.000 habitantes (196.000 en el área urbana) y que basa su economía un 90% en la producción industrial, metalmecánica, manufacturero y de Servicios (Cámara de Comercio de Dosquebradas, 2019). Mientras Isnos es un municipio con niveles considerables de pobreza (la riqueza está basada principalmente en los terrenos heredados generacionalmente, muchos de ellos improductivos), muchas de las familias no ven la formación académica como una necesidad para salir adelante, ya sea por conformismo o por ignorancia. Además, la falta de institucionalidad (control al comercio, apoyo a la cultura y el deporte, diversidad de ambientes para el buen uso del tiempo libre de los niños y jóvenes) ocasionan una influencia negativa en el desarrollo de los niños y jóvenes (Jencks y Mayer, 1990). Dosquebradas, por su parte, es considerado el parque industrial de Pereira por su gran número de fábricas que van desde alimenticias, confecciones textiles, metalmecánicas, centros de logística empresarial, etc.; y sus habitantes, principalmente familias de empleados de estas industrias, ven en la formación académica un paso muy importante para salir adelante.

La institución educativa María Auxiliadora es de carácter público y está en una zona urbana, ubicada en Cl. 43 #13-74, Dosquebradas, Risaralda. En esta solo estudian niñas, en la mañana estudian secundaria y en la tarde primaria, mientras que la media estudia en la mañana y

algunos días complementan su jornada con clases por la tarde, ya que necesita cumplir con las clases de la modalidad comercial que maneja.

Por otro lado la institución educativa José Eustacio Rivera de carácter oficial de zona urbana, ubicada en la Av. Del Estudiante con Cra. 3, Isnos, Huila. Recibe estudiantes de ambos sexos y es la única Institución del área urbana del municipio que ofrece educación secundaria .

### **3.5. Técnicas e instrumentos para recolectar la información**

Por un lado la técnica de recolección de información utilizada fue la observación-participante sobre lo que Hernández (2014) aclara que no es solamente observar sino que implica adentrarse profundamente en el caso, para lo cual en la presente investigación se realizó la unidad didáctica donde los docentes investigadores se adentraron profundamente en el caso, manteniendo un rol activo y una reflexión permanente sobre las intervenciones de los estudiantes, las interacciones estudiantes-docentes y sobre la práctica misma del profesor. Luego como instrumentos para recolectar la información se usaron grabaciones de cada una de las sesiones de la unidad didáctica (para revisar la interacción entre estudiantes y entre estudiante-docente), además cada investigador usó un diario de campo donde registró cada paso e interacción relevante que vivió durante su práctica educativa y para completar una adecuada triangulación de los datos se solicitaron evidencias por escrito tanto físicas como virtuales de los estudiantes como talleres, cómics o *quices* que permitieran interpretar que tan desarrollado tenían el pensamiento social.

### 3.6. Procedimiento de la investigación

En este apartado se enumeran las acciones desarrolladas antes, durante y después de la recolección de la información:

#### 3.6.1. Antes de la recolección de información

La investigación inició con el planteamiento de la pregunta y de los objetivos, luego se realizó la consulta de los antecedentes y de la importancia del pensamiento social en la enseñanza de las ciencias sociales, también se evaluó el grado educativo al que los docentes investigadores pudieran tener acceso y a la vez fuera significativo para dar respuesta a la pregunta problema, para lo cual se seleccionó el grado noveno. Después se diseñó la unidad didáctica con cuatro sesiones (ver Tabla 6) de aplicación semanal, con un tiempo promedio de aplicación de 2 horas cada una, donde se plantearon diversas situaciones sobre un problema socialmente relevante: la corrupción tributaria (ver Anexos B) y que permitiera dar respuesta a todos los objetivos de la investigación.

Tabla 6. Descripción de las temáticas de la Unidad Didáctica. Fuente: elaboración propia

Nombre de unidad	Viendo la corrupción tributaria desde diferentes miradas	
Sesión	Nombre	Objetivo didáctico
1	Reconozco la existencia de la corrupción tributaria	Pensar el problema de corrupción tributaria presente en otros lugares del mundo.
2	A mí también me corresponde el pago de impuestos	Sentir desde su propia perspectiva el pago de impuestos y la destinación de estos.
3	¿Somos corruptos en el colegio?	Analizar “¿cómo somos corruptos en el colegio?”

4	Somos parte de la solución	Analizar qué pueden hacer los ciudadanos para evitar la corrupción
---	----------------------------	--

A continuación, se solicitaron los espacios en las instituciones, para fijar las fechas de aplicación y seleccionar por conveniencia el grupo de grado noveno de cada institución al que se le aplicó la unidad didáctica. Y para poder comenzar con la recolección de información se solicitó a los estudiantes consentimientos informados firmados por sus acudientes (Ver Anexo A) ya que todos ellos eran menores de edad. Además, se realizaron dos sesiones previas grabadas que se desecharon, buscando así acostumbrar un poco a los participantes a la observación y grabación, tanto a estudiantes como al docente investigador, durante las cuales se hizo una introducción al problema social seleccionado.

### **3.6.2. Durante la recolección de información**

Cuando se estaba aplicando la unidad didáctica se hicieron grabaciones de cada una de las sesiones, además cada docentes investigador llevó su diario de campo donde registró sus análisis, y eventos más relevantes, también se recolectaron evidencias de cada sesión, como cómic de situaciones propuestas, líneas de tiempo sobre un caso de corrupción relevante del país (Agro Ingreso Seguro), evaluaciones donde se motivó a los estudiantes a analizar situaciones de corrupción tanto cercanas a los estudiantes como de otros países o épocas para evidenciar que tan desarrollado tenían el pensamiento social. Hubo diferentes dificultades logísticas como de locaciones como de uso de herramientas tecnológicas o acceso a estas, propias del diario vivir de los docentes e instituciones educativas oficiales colombianas.

### ***3.6.3. Después de la recolección de información***

Ya con todas las sesiones de la unidad grabadas, los diarios de campo realizados y las evidencias de trabajos escritos de los estudiantes se pasó a la categorización, para lo cual las sesiones grabadas fueron transcritas y se definieron las categorías a utilizar y por último se organizó la información recolectada, categorizando a los tres instrumentos de recolección de datos utilizados, preparando así información para ser analizada.



#### **4. Análisis de Resultados**

El análisis e interpretación de la información se llevó a cabo teniendo en cuenta lo recomendado por Hernández (2014): se partió del análisis de primer nivel, en el cual se realizó una codificación abierta de toda la información recolectada. Tomando las evidencias que se obtuvieron durante la aplicación de la unidad didáctica (Transcripción de las clases, diarios de campo y trabajos escritos) se separaron por intervenciones de estudiantes, siendo estos la unidad de análisis o de significado ya que las sesiones de la unidad didáctica fueron llevadas a cabo por medio de preguntas, talleres, exposiciones y conversaciones sobre los temas planteados por los docentes investigadores, haciendo que cada intervención de los estudiantes, respuestas a los talleres, comic o meme entregado, línea de tiempo realizada, frases o párrafos transcritos de las clases o diario de campo; estuvieran enfocados a una misma categoría a evaluar, como descripción, explicación, justificación o argumentación, en las cuales se podría evidenciar si los estudiantes demostraban intencionalidad, relativismo o causalidad y poder entender que tan desarrollado tenían el pensamiento social los estudiantes. Después de separar por unidad de significado todas las evidencias de las sesiones, los docentes asignaron un color y código a cada categoría, así mismo cada docente tomo las evidencias ya separadas por unidades de análisis y las categorizó asignando los colores y códigos ya definidos a cada intervención según correspondiera; luego los docentes intercambiaron entre sí las categorizaciones que realizaron para hacer una nueva revisión sobre la pertinencia de la realizada por el otro investigador. En los casos donde hubo discrepancia se vio la necesidad de discutir y reevaluar la categoría asignada hasta llegar a un acuerdo entre ambos investigadores, logrando así conservar la objetividad y triangulación de información.

Posteriormente en el análisis de segundo nivel se realizó una codificación axial para comparar las categorías definidas en el primer análisis, realizando un conteo de la aparición de cada una de las categorías y sobre el total de intervenciones evaluadas se calcularon el porcentaje de aparición de cada una durante la aplicación de la unidad didáctica. Para completar el análisis de segundo nivel se interpretó la información e identificando patrones que permitieron realizar una codificación selectiva para generar hipótesis y explicaciones. Por último, se realizó el análisis de la práctica, analizando los datos de los diarios de campo y aplicación de la unidad didáctica por cada investigador, partiendo del conocimiento de cada investigador sobre el contexto, sus estudiantes y algunas vivencias comunes, con el fin de propiciar reflexiones sobre el proceso educativo de los docentes investigadores. Parte de esto implicó el conocimiento de los factores que implicaban su forma de expresarse durante el desarrollo de las sesiones, dado que esto evidenció el uso de Habilidades Cognitivo-Lingüísticas. Posteriormente, se compararon los datos obtenidos con cada grupo de estudiantes con el fin de encontrar patrones comunes o diferencias relevantes en su Pensamiento Social.

#### **4.1. Resultados del análisis de primer nivel**

El registro de información se realizó durante la aplicación de una unidad didáctica de cuatro sesiones (Tabla 6 y anexo B), la cual fue aplicada por cada uno de los investigadores que de ahora en adelante serán I1 (Investigador 1, Katherine Flórez, docente en Dosquebradas) e I2 (Investigador 2, Juan Carlos Flórez, docente en Isnos). Para hacer referencia a cada una de las sesiones de la unidad didáctica será de aquí en adelante: S1 (Sesión 1), S2 (Sesión 2), S3 (Sesión 3) y S4 (Sesión 4). Además, las evidencias se tomaron desde tres diferentes instrumentos de registro de datos, como se mencionó en el capítulo de metodología, por tal motivo, de ahora en

adelante si la evidencia es de una transcripción de alguna sesión se pondrá: “T”, si es de los diarios de campo: “D”, o si es de los trabajos presentados por los estudiantes, que fueron algunos individuales y otros grupales, se pondrá: “E”. También se codificaron los estudiantes por números del 1 al 41 en cada una de las instituciones para poder hacer referencia al estudiante que participó. Por ejemplo, si la evidencia que se cita es de algo que dijo el estudiante codificado como 15 en la transcripción de la sesión 3 de la unidad didáctica realizada por el docente investigador de Isnos, después del texto entre comillas de lo que dijo el educando, irá la siguiente referencia: *15, T, S3, I2*.

En este primer momento se identificaron las categorías para analizar, teniendo en cuenta la mejor manera de evidenciar el pensamiento social en los estudiantes, que según Pagés (2011), son las Dimensiones de la Complejidad de la Realidad Social (Causalidad, Relativismo e Intencionalidad), además, Jorba (2000) identifica a las habilidades cognitivo-lingüísticas (Describir, Explicar, Justificar y Argumentar) como necesarias para que los estudiantes comuniquen sus pensamientos y análisis de mejor forma. Con esto claro se realizó una clasificación de la información registrada donde los investigadores hicieron un primer acercamiento a las evidencias para interpretar el desarrollo del pensamiento social en los estudiantes. Este primer momento se resumió en la Tabla 7.

Tabla 7. Resultados de la codificación abierta empleada en esta investigación. Fuente:  
elaboración propia

Categoría	Criterio	Evidencia	Interpretación general
<b>Describir</b>	Responde la pregunta de ¿Qué?	“Hubiera buscado trabajo en otra parte. Es que yo no sé. Si me sancionan por 6 meses por haber	Los estudiantes cuentan con sus propias palabras lo que sucede, según su

		<p>cometido un error, hubiera tratado de solucionarlo.” 8, T, SI, II</p> <p>“A nadie le gusta que el dinero de nosotros quede para otras personas.” 14, T, SI, I2</p>	<p>opinión dando su punto de vista de lo que le parece que está pasando.</p>
	<p>Responde la pregunta de ¿Quién?</p>	<p>“Bueno... voy a explicarles más o menos... Como hay dijeron mire... en el primero: Pilar pensando en zonas verdes pues porque ella le dijo a los candidatos que ella pedía el mantenimiento de las zonas verdes, Después en la otra los vecinos pensando en el almuerzo pues porque si ellos votan por estos candidatos les van a dar almuerzo, y el otro es cuando a Pilar los candidatos le piden los votos ella les dijo qué... que lo que deberían de dar eran los trabajo para las hijas... para las dos hijas y a cambio de eso serían los votos de los vecinos hacia los candidatos.” 13, T, SI, II</p> <p>“Bueno, para empezar tenemos a un señor que es dueño de una empresa y está contando sus ganancias por haber robado y sacado tajada de los negocios que hacía y no pagar impuestos” 6, T, SI, I2</p>	<p>Los estudiantes mencionan quienes son los protagonistas de las situaciones estudiadas, pero es más como contar qué fue lo que hicieron esas personas que dar un porqué sucede esto o la intencionalidad de estos protagonistas.</p>
	<p>Responde la pregunta de ¿Cómo?</p>	<p>“No tiene que ser de la misma manera en que ustedes se expresaron la situación, porque hay muchas otras más maneras de robarle a otras</p>	<p>Se centran en cómo sucedieron los hechos para dar un contexto de lo que pasó, sin dar su punto</p>

		<p>personas. Como cuando usted está comprando cosas con el dinero de sus papás y le dan dinero para comprarse cualquier cosa.” 4, T, SI, II</p> <p>“El señor maquilla los dineros de las empresas para que al final no pague nada” 13, T, SI, I2</p>	de vista.
	<p>Responde la pregunta de ¿Dónde y cuándo?</p>	<p>“Esta situación sucedió en un colegio. Es real, sucedió en el tiempo actual y consideramos que es un trabajo formal porque se encuentran en una institución.” 3, T, SI, II</p> <p>“El año pasado se prometió piscina y no se cumplió... que nos iban a poner WiFi y que iban a poner parlantes con música... según el video eso es más de las escuelas...” 2, E, SI, I2</p>	<p>Expresan donde pasó y cuando ocurrió (según ellos o teniendo en cuenta fuentes de consulta) el hecho estudiado</p>
<b>Explicar</b>	<p>Responde la pregunta de ¿Por qué? Desde su parecer</p>	<p>“Que porque una persona por x o y motivo no pueda estar siempre sus ocho horas la hacemos menor y le quitamos el derecho de trabajar para darle algo a su familia.” 37, T, SI, II</p> <p>“Y pues esto es algo injusto porque los que más tienen se hacen pasar por personas que necesitan y se cuelan en el Sisbén, mientras pues hay mucha gente que no los meten en el Sisbén...” 16, T, SI, I2</p>	<p>Los estudiantes dan su punto de vista, dando por qué ocurrió el hecho desde su perspectiva.</p>
	<p>Responde la pregunta de ¿Para qué?</p>	<p>“así no me echen, digamos a mí me da por demandar y hacerme la buena con el gobierno, uno nunca sabe lo</p>	<p>Expresan desde su punto de vista para lo que creen que sucedió el hecho</p>

	Desde su parecer	que le pueda pasar a uno.” 13 , <i>T, SI, II</i>  “Y pues también cómo vamos a denunciar si nosotros mismos somos los que estamos haciendo eso, y sabemos que si denunciamos, y si eso cambia para que no ocurra más eso, pues a nosotros tampoco nos beneficia.” 13 , <i>T, SI, I2</i>	estudiado.
<b>Justificar</b>	Responde la pregunta de ¿Por qué? Desde teoría	“Yo demandaría, ya que eso está en la ley. Y ahora las mujeres en la actualidad ya que están embarazadas pueden tener un trabajo estable.” 31 , <i>T, SI, II</i> “El sistema fascista principia por la solución del desempleo. Se convierte en una economía del armamento llena de escasez y termina inevitablemente en la guerra.” 1 , <i>T, SI, I2</i>	Muy pocas veces lo hacen sin la solicitud del docente el dar razones del porqué sucedió el hecho pero desde consultas u otras fuentes que no sean su propia opinión. Esto puede ocurrir por el poco acceso que tienen los estudiantes a libros, internet o fuentes de información confiables mientras tienen que dar una justificación.
<b>Argumentar</b>	Responde la pregunta de ¿Por qué? Desde la teoría tratando de convencer	“No lo apoyamos porque el exministro de Agricultura, Andrés Felipe Arias, quien hoy está condenado por el escándalo de Agro Ingreso Seguro, en el que se le entregaron beneficios económicos de manera irregular a acaudaladas familias del país para que adelantaran labores	Cuando el estudiante tiene varias razones sobre la ocurrencia de un hecho, da razones para convencer a los demás de lo que este concluyó después de leer diferentes fuentes. Pero los estudiantes deben tener acceso a estas

		<p>Agrícolas. (Fuente consultada: Periódico el país)” 3, <i>E, S4, I1</i></p> <p>“Exactamente... el 90% de los empleados en las empresas son venezolanos, y obviamente ellos trabajan por un salario pero es negociable, y hay muchas veces que los colombianos no les dan ese salario.” 2, <i>T, S1, I2</i></p>	<p>fuentes y el docente debe motivarlos para que la argumentación sea más completa o por lo menos se evidencie en los estudiantes.</p>
<b>Causalidad</b>	<p>Responde la pregunta de ¿Por qué? validando y jerarquizando varias causas.</p>	<p>“Por parte de las directivas no hay corrupción desde lo que conozco, pues el dinero se ha administrado muy bien y no es su culpa que los procesos sean tan complicados al legalizar el dinero que podemos usar.</p> <p>Las estudiantes normalmente no utilizan las cosas de las demás para beneficio propio, a excepción de las cosas de fraude, es decir la copia en los exámenes. El resto de los funcionarios no se ha dado el caso conocido de que se benefician del resto de los integrantes de la comunidad de manera corrupta.”<sup>33</sup>, <i>E, S3, I1</i></p> <p>“Es que también la gente pues es también como tonta, porque ellos se dan cuenta en elecciones atrás que siempre votan por los que les dan y todo eso y ellos siguen creyendo que el próximo si les va a dar y a lo último terminó en lo mismo... volvió</p>	<p>Ocurre cuando el estudiante da más de una sola razón del porqué ocurrió un hecho, y hasta puede clasificar cual puede ser la razón más probable que motivó la ocurrencia del evento.</p> <p>Aunque durante la investigación la mayoría de veces que un estudiante expresaba una causalidad era cuando el docente se lo pedía explícitamente de lo contrario solo se quedaba con una sola razón guiados por sus opiniones.</p>

		a ser corrupto y volvió a hacer las mismas cagadas, y yo no entiendo por qué no entienden” 13, <i>T, SI, I2</i>	
<b>Intencionalidad</b>	Responde la pregunta de ¿Para qué? valorando la intención de los participantes	<p>“Frente a las condiciones que ella tenía. Que era que estaba cansada y era por el trabajo entonces es injusto, pero siendo una situación normal como decía Eliana de la gravedad del error.” 33, <i>T, SI, II</i></p> <p>“En mi casa, una prima de acá del pueblo, que digamos, ella tiene el almacén con la casa de 2 pisos. Ella fue a la casa y le pidió permiso a mi mamá para que la hiciera censar como si fuera pobre” 13, <i>T, SI, I2</i></p>	Se evidenció cuando los estudiantes analizan los hechos estudiados desde el punto de vista de los protagonistas, y por lo regular hacían una comparación o excusaban a los protagonistas por un acto ilegal solo por su contexto, a pesar de que aceptaban que en realidad estaba mal hecho.
<b>Relatividad</b>	Responde la pregunta ¿Qué opciones? ¿Qué alternativas? diferentes puntos de vista, reconociendo ideas culturales o religiosas de los participantes	<p>“Algunos impuestos de Colombia son muy diferentes a otros países ya que estados unidos y Europa ya son mucho más desarrollados y tienen más control de ello.” 21, <i>E, S2, II</i></p> <p>“O sea, que se está enfocando en ayudar más a los venezolanos y no se está dando cuenta de la crisis de la educación de los colombianos” 2, <i>T, SI, I2</i></p>	Los estudiantes evidenciaban esta dimensión cuando comparaban las circunstancias según las costumbres del lugar o de la época en la que ocurría el evento estudiado.



#### 4.2. Análisis de segundo nivel

En un segundo momento se utilizaron las categorías antes halladas para entender cómo es el pensamiento social de los estudiantes. Se inició analizando la enseñanza de las ciencias sociales donde se busca desarrollar competencias sociales y ciudadanas fomentando la construcción del discurso de las Ciencias Sociales; la interacción, participación y cooperación; el desarrollo del pensamiento social y crítico (la finalidad que se interpretó en la presente investigación) y la construcción de la ciudadanía activa, mediante la selección de contenidos organizados por problemas sociales relevantes. Además, se examinó el aporte de las ciencias sociales al desarrollo de las competencias básicas desde las habilidades cognitivo-lingüísticas porque estas permiten a los estudiantes reconstruir y comunicar el conocimiento social adquirido. Según Pagès y Santisteban (2011), aquellas que aportan al discurso de las Ciencias Sociales son: Describir, Explicar, Interpretar, Justificar y Argumentar. Por su parte, Jorba (2000) establece la complejidad de dichas habilidades cognitivo-lingüísticas, destacando la importancia de estas dos últimas porque *“toman sentido en el proceso de construcción de significados”* (p. 43).

Dentro de las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales, para la investigación, se escogió el desarrollo del pensamiento social y crítico, el cual se evidencia desde el desarrollo de las dimensiones de la complejidad de la realidad social (Causalidad, Relativismo e Intencionalidad) ya que el conocimiento social se caracteriza por ser complejo y relativo al tiempo, el espacio y la cultura, los estudiantes aprenden que la información se debe obtener de fuentes confiables y a interpretar la realidad social que les rodea. También es importante identificar e interpretar las habilidades cognitivo-lingüísticas (Describir, Explicar, Justificar y Argumentar) presentes en los educandos ya que estas les permiten comunicar asertivamente sus conocimientos. En síntesis para la investigación se escogió una de las finalidades de la

enseñanza de las ciencias sociales, la cual fue desarrollo del pensamiento social y crítico, luego para interpretarla en los estudiantes se utilizó las dimensiones de la complejidad social y las habilidades cognitivo-lingüísticas (Figura 1).

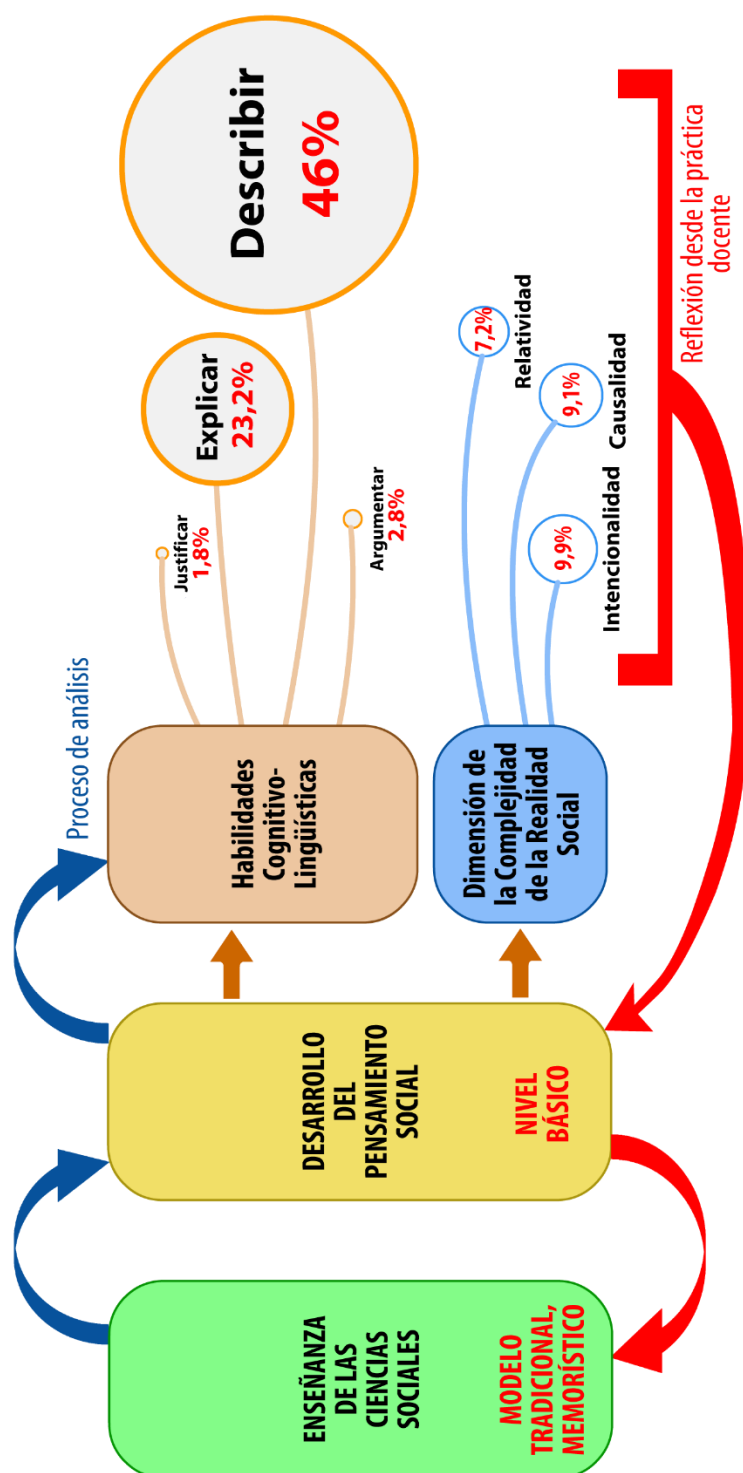


Figura 1. Categorización y su porcentaje de aparición. Fuente: elaboración propia.

Posteriormente se contaron los comentarios o intervenciones de los estudiantes que se podían clasificar en alguna de estas categorías, para identificar el porcentaje de aparición en la unidad didáctica dentro de los grupos para ambos investigadores, lo cual se resume en la Tabla 8.

Tabla 8. Porcentaje de aparición de las categorías según

Subcategoría	Criterio	%
<b>Habilidades Cognitivo-lingüísticas</b>		
<b>Describir</b>	Responde la pregunta de ¿Qué?	23,7%
	Responde la pregunta de ¿Quién?	6,1%
	Responde la pregunta de ¿Cómo?	14,5%
	Responde la pregunta de ¿Donde y cuando?	1,7%
<b>Total describir:</b>		<b>46%</b>
<b>Explicar</b>	Responde la pregunta de ¿Por qué? desde su parecer	19,5%
	Responde la pregunta de ¿Para qué? desde su parecer	3,7%
<b>Total explicar:</b>		<b>23,2%</b>
<b>Justificar</b>	Responde la pregunta de ¿Por qué? desde teoría	1,8%
<b>Argumentar</b>	Responde la pregunta de ¿Por qué? desde teoría tratando de convencer	2,8%
<b>Dimensiones de la complejidad de la realidad social</b>		
<b>Causalidad</b>	Responde la pregunta de ¿Por qué? validando y jerarquizando varias causas.	9,1%
<b>Intencionalidad</b>	Responde la pregunta de ¿Para qué? valorando la intención de los participantes	9,9%
<b>Relatividad</b>	Responde la pregunta ¿Qué opciones?¿Qué alternativas? diferentes puntos de vista, reconociendo ideas culturales o religiosas de los participantes	7,3%
	<b>En total:</b>	
<b>Categoría principal:</b>	<b>Habilidades cognitivo-lingüísticas.</b> (Jorba (2000), Hablar y escribir	<b>73,7%</b>

<b><i>Pensamiento Social</i></b>	para aprender):	
	<b>Dimensiones de la complejidad de la realidad social.</b> (Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria Santisteban y Pagès, cap. 4):	<b>26,3%</b>

#### **4.2.1. Habilidades cognitivo-lingüísticas de pensamiento social**

A nivel general, durante esta investigación se presentaron evidencias de las habilidades cognitivo-lingüísticas (de ahora en adelante HCL) en los estudiantes con una gran presencia de la descripción y la explicación, pero en menor medida la argumentación y la justificación.

**Describir.** Esta fue la habilidad cognitivo-lingüística que mejor evidenciaron los estudiantes, la utilizan de forma natural, como por ejemplo: En la *S1* se solicitó a los estudiantes que hicieran un meme o cómic donde representarían una de 10 situaciones suministradas; esto con el objetivo de evidenciar sus habilidades cognitivo-lingüísticas y las dimensiones de la complejidad social tanto en la representación gráfica (la cual se codificó como evidencia, E) como en la socialización del trabajo (las cuales se codificaron en las transcripciones, T). En el grupo del *I1* se obtuvo el trabajo de la Figura 2, y para el grupo *I2*, el de la Figura 3.

Figura 2. Representación, *S1*, *I1*. Fuente: elaboración de las estudiantes



Figura 3. Representación, S1, I2. Fuente: elaboración de los estudiantes



Para ambos grupos, los estudiantes mostraron habilidades Descriptivas donde inicialmente ubican al lector en la situación, para enfocarse en las situaciones que más le conciernen (educación, trabajo y sustento). En ambos casos, pasaron por alto el tema de la migración, la cual aparentemente no es percibida como una situación que puede influir en su situación laboral futura. A pesar de que gráficamente la situación de la inmigración no estuvo reflejada, en el debate que surgió durante la socialización se hizo referencia a la situación presentada:

“Hablando ya de Colombia, y que bueno, están entrando venezolanos a trabajar, yo pienso que por la parte de valores, Colombia no está teniendo sentido de pertenencia

porque está aceptando a los venezolanos, mas no a los propios colombianos” (13, T, S1, I2)

“Osea, que se está enfocando en ayudar más a los venezolanos y no se está dando cuenta de la crisis de la educación de los colombianos” (2, T, S1, I2)

“bueno... El lugar: nosotros pusimos qué Colombia... Y otros países, tiempo: Actualidad. La situación la tomamos como real y se habla de trabajo formal porque estuvo en primer lugar en una empresa y luego informar pues se independizó.” (17, T, S1, I1)

Evidenciando, esta vez en una situación de Realidad Social, la descripción del “¿Qué?” “¿Quién?” y “¿Cómo?” como elementos base de sus intervenciones.

**Explicar.** Por parte de los estudiantes objeto de estudio fue la segunda categoría más evidente, sobre todo respondiendo la pregunta del ¿Por qué? desde su punto de vista y en menor medida el ¿Para qué? durante su explicación.

Por ejemplo en una de las situaciones en la S1 del I1, sobre múltiple facturación en la que se les preguntó “¿quién me podría decir si es un caso de corrupción, formal o informal o pago de impuestos?” (35, T, S1, I1) una de las estudiantes contestó “Es de corrupción porque ellos le están maquillando las facturas para que no les cobren más impuestos.” (30, T, S1, I1) y de la misma situación se hizo también la siguiente pregunta “¿en qué otros lugares también se puede dar esta situación?” (15, T, S1, I1) a lo cual otra estudiante respondió: “pienso yo que en la mayoría de las empresas, porque mientras menos impuestos se puedan pagar más ingresos se podrán tener.” (37, T, S1, I1).

Para el grupo del I2, cuando se efectuaba la S3, los estudiantes debatían la pregunta: ¿considero que en el colegio hay corrupción?, a lo que se obtuvieron respuestas como: “yo digo

*que sí... porque eso empieza desde la elección del personero o de cada representante de cada salón, porque siempre que van a escoger el representante de cada salón escogen al que sea más bonito, o el que es más popular; o el que diga, les doy esto, o les doy la copia, o les ofrezco esto, y así me van a preferir y van a votar por mí, y pues empieza desde ahí (...)* (3, T, S3, I2).

**Justificar.** Esta habilidad implica documentarse sobre el hecho a estudiar, para usar dichas fuentes para sustentar los argumentos y las razones que responden el ¿Por qué? o ¿Para qué? de lo ocurrido. Durante la investigación, los estudiantes estuvieron al alcance de fuentes confiables para argumentar su postura no todos las tenían en cuenta para dar su justificación, sino que se quedaban con una explicación según su parecer. Esto puede ser debido a la falta de costumbre de usar fuentes para justificar un hecho y esto sumado a la falta de motivación que los docentes dan para el uso de fuentes para justificar un razonamiento.

Aunque la habilidad de justificar evidenciada en los estudiantes no es precisamente de identificar y utilizar fuentes confiables, sí tienen en cuenta las palabras de los adultos que están a su alrededor o lo que conocen sobre la ley. Por ejemplo, durante la sesión 1 con el investigador 1 un estudiante preguntó sobre el proceso a seguir con una madre lactante que fue despedida de su empleo: “*Si ustedes fueran, María, ¿qué harían en la situación?*” (14, T, S1, II) a lo que otro estudiante respondió “*Yo demandaría, ya que eso está en la ley. Y ahora las mujeres en la actualidad ya que están embarazadas pueden tener un trabajo estable.*” (31, T, S1, II) esto demuestra que si bien el estudiante conoce que existe la ley no es que muestre que sepa exactamente que dice ni cuál es.

Por otro lado, un estudiante hizo la siguiente citación: “*El sistema fascista principia por la solución del desempleo. Se convierte en una economía del armamento llena de escasez y*

*termina inevitablemente en la guerra. (Michał Kalecki) ” (2, T, S1, I2) haciendo mención al sistema fascista para justificar una situación planteada sobre el empleo en Colombia, lo que puede evidenciar su conocimiento sobre este sistema, para poder utilizarlo como referencia para compararlo con la situación planteada. Además, en el grupo de I2 se destacó por ser el único grupo que citó al autor consultado. Esto, a diferencia de lo evidenciado en el producto del trabajo de la Sesión 4, I2, en donde se le solicitó a los grupos plantear una defensa al exministro Andrés Felipe Arias y, a pesar de que los escritos eran coherentes a lo solicitado, no hubo mención de las fuentes consultadas.*

**Argumentar.** Para poder evidenciar esta habilidad los investigadores propusieron varias situaciones que pudieran generar polémica, pero los estudiantes por falta de fuentes confiables y argumentos sólidos se quedaban en el “yo creo...”, “yo pienso...”, “para mí sí es” o “para mí no es”, aunque no tenga evidencia. Como por ejemplo en la sesión 3 donde se propuso argumentar si había o no corrupción en la institución educativa y surgieron respuestas como: “No, porque no se tienen pruebas de que por parte de las administrativas se dé un mal uso a los ingresos del colegio. A inicio de año se puede ver un poco de estos gastos, las mesas están pintadas, al igual que las paredes y otras cosas. Ya que al no recibir los recursos necesarios por parte del ministerio de educación, optan por recurrir a los padres de familia.” (9, E, S3, I1). Donde más que una argumentación se obtuvo una descripción de cómo se ha visto o no la corrupción, y si se les decía que si habían preguntado en algún momento por el uso de los recursos en la institución se quedaban sin palabras.

De todas las actividades propuestas la que generó verdaderamente una demostración de la habilidad argumentativa fue la sesión 4 cuando se les mostró a los estudiantes varios videos del



proceso del programa Agro Ingreso Seguro (AIS). Cada grupo de estudiantes tenía a su disposición un computador con internet para consultar fuentes confiables y proponer si estaban de acuerdo con la culpabilidad del exministro Arias o no. Una de las respuestas fue:

Revista Semana, 30 de septiembre del 2019 - CULPABLE: Arias tenía una oportunidad de triunfar o de fracasar, pero los magistrados Alejandro Linares y Diana Fajardo dicen que aprueban la tutela, o sea que están a favor de ésta.

Caracol Radio, 9 de agosto del 2018 - CULPABLE: Porque utilizaron el dinero para dividir sus terrenos y recibir millonarios regalos del gobierno, entre familiares prestantes.

El Espectador, 19 de julio del 2019 - CULPABLE: Porque el ministerio público destituyó e inhabilitó a Arias para ejercer cargos públicos por los hechos irregulares, el futuro de Andrés está en manos del congreso porque aunque Alejandro Ordoñez no quiso quitarle la sanción y dijo que era culpable.

Todas estamos de acuerdo con que Andrés Felipe Arias es culpable por las diversas fuentes que investigamos. Un ministro es muy consciente de que debe leer todo documento antes de ser firmado para así evitar cualquier tipo de problema o mal entendido. Llegamos a la conclusión de Andrés Felipe huyó del país porque sabía que era culpable y así podría evitar pagar su condena. (13, E, S4, I1

Donde se evidenció el uso de varias fuentes para dar su posición y tratar de convencer a sus compañeros de nombrar culpable al exministro y que las pruebas para lo contrario no eran suficientes. Por tanto, la habilidad argumentativa no es tan evidenciada durante la investigación como las demás habilidades cognitivo-lingüísticas pero con una buena motivación y teniendo a mano fuentes de consulta se puede fomentar el desarrollo de esta habilidad tan importante para el pensamiento social en los estudiantes.

#### **4.2.2. Dimensiones de la complejidad de la realidad social**

A nivel general, durante esta investigación los estudiantes presentaron capacidad de dimensionar la Complejidad de la Realidad Social (de ahora en adelante CRS) el uso de estas fue con mayor frecuencia intencionalidad, luego causalidad y por último relatividad.

**Causalidad.** Entre las tres dimensiones de la complejidad de la realidad social (de ahora en adelante CRS) que se tuvieron en cuenta en la investigación, la causalidad fue la que se evidenció en mayor medida para que los estudiantes expresaran su opinión enumerando varias causas del caso estudiado. Algunos ejemplos proporcionados por los estudiantes durante las sesiones de la unidad didáctica se mencionan a continuación:

Con respecto a una situación sobre una mujer que por estar embarazada fue despedida de su empleo un estudiante comentó “...es injusto, porque digamos, ella primero porque no la pueden despedir, cierto, y después porque ya en el tiempo de lactancia necesita dinero para sostener al bebé y a ella también.” (18, T, S1, I1) donde el estudiante da dos causas del porqué le parece injusto despedir a una mujer durante el embarazo o la lactancia.

Luego, en otra situación a los estudiantes se les presentó una situación en donde un empleado decidió aceptar un soborno para aprobar la prueba técnico-mecánica de un cliente, un estudiante con el I1 dijo: “Si le pasa algo al señor es culpa de la empresa, o del empleado que le hizo ese favor. Y lo van a demandar obviamente, entonces yo no creo que pase cotidianamente. El señor además de sentirse culpable por la muerte del señor también va a tener problemas en la empresa” (4, T, S1, I1) dando diferentes causas del porqué el empleado y la empresa no deben permitir tal corrupción, ya que puede poner en riesgo muchas vidas. También sobre la misma situación un estudiante con el I2 dijo: “Pues acá en el pueblo, acá no hay ley en ningún lado...”

*no hay ley de eso de técnico mecánica... la gente anda sin luz, sin casco, sin nada... aquí no hay ni semáforos” (I2, T, S1, I2)* dando varias causas, por las cuales no es sorprendente que en su contexto suceda tal corrupción. Esto se evidencia aún más en el desarrollo de la Sesión 3, cuando los estudiantes se reunieron para analizar la corrupción en su entorno, especialmente unos días después del proceso electoral para designar alcalde y concejo municipal: *“sí se puede considerar como corrupción, ya que si a uno le prometen algo y no lo cumplen, así sea para beneficio de uno, o le haga o no le haga daño, no nos están cumpliendo, entonces se llama corrupción” (I, T, S3, I2)*. Acá claramente la estudiante valora los factores que intervienen en el hecho social, pero además la importancia y lo decisivo de las actuaciones de las personas.

Durante la sesión 2 cuando se analizaron los impuestos, un estudiante comparó diferencia entre estos tanto en Colombia como otros países diciendo: *“Pues desde mi punto de vista no, por los diversos valores monetarios y las leyes de pagos o economía no son los mismos en todos los países, porque hay distintos gastos por cada país como tal.” (31, T, S2, I1)*, dando varias causas del porqué son diferentes.

En cuanto a la Sesión 3, pero ya referente a la corrupción al interior de la Institución Educativa, un estudiante da varias causas: *“Sí, por parte más que todo de los estudiantes, quienes muchas veces sobornan o mienten a un maestro. Esto pasa muchas veces por la falta de acompañamiento de los padres, consejos, ejemplos o escucha de charlas de los adultos, rebeldía por parte de nosotras las jóvenes y toma de nuestras decisiones. Falta de interés por el bien común, en la institución en general.” (25, E, S3, I1)*. Respecto a la misma situación, para I2: *“o muchas veces cuando los maestros se dejan comprar por los alumnos para ponerles notas... eso también es corrupción... por ejemplo, aquí en la institución hay muchos profesores que se dejan comprar” (8, T, S3, I2)*.

**Intencionalidad.** Es una de las dimensiones menos evidenciada en los estudiantes tal vez porque se centran más en las causas y en la relatividad de la ocurrencia del evento estudiado que en las intenciones de los participantes en el hecho social. Los educandos evidenciaron la intencionalidad de los participantes de los hechos estudiados cuando explicaban como algunos actos ilegales se pueden pasar por alto por las circunstancias vividas por las personas, por ejemplo en una de las situaciones expuestas en la sesión 1 se mostraba como un profesional (contador) se equivocaba en su quehacer y era sancionado, pero los estudiantes expresaron que era injusto porque este estaba agotado por sus jornadas laborales, pero que igualmente sabían que estaba mal hecho y que sí se había equivocado. Las palabras del estudiante fueron: *“Frente a las condiciones que ella tenía. Que era que estaba cansada y era por el trabajo entonces es injusto, pero siendo una situación normal como decía mi compañera de la gravedad del error.”* (33, T, S1, I1). Para I2, respecto a la misma situación, una estudiante afirmó: *“el señor lo que busca es desviar los recursos, digamos en cuentas internacionales, y así nadie se da cuenta de las fechorías que ha cometido. Vemos ahí que está enviando recursos a otras empresas y la policía no tiene pruebas para acusarlo ni nada...”* (7, T, S1, I2), donde claramente identifica las intenciones del protagonista, utilizando el calificativo de “fechorías” para referirse a aquello que hace el señor de la situación desde su punto de vista (opinión).

Por otro lado, en otra de las situaciones se expuso el deseo de aceptar soborno catalogando como “avisado” en palabras del estudiante: *“Como es que corrupto se dice como que robar, o estafar, o algo así... y en los colegios más que todo en evaluaciones cuando digamos, echamos copia, o como por ejemplo lo que dijo en la caricatura que ustedes pusieron,*

*que le daba \$50.000... pues entonces él, de avisado, dijo "plata pa' mí... gano, gano yo", entonces pues desde ahí viene, desde el colegio... desde preescolar, por ahí" (I2, T, S1, I2.)*

Esta es otra de las categorías que dentro de la investigación se detectó, pero que hace falta más motivación por parte del docente para que la aplique y la tengan en cuenta en sus argumentos con el fin de mejorar el pensamiento social en los estudiantes. Para el caso del grupo I2, en el que predominan estudiantes que viven en zona rural, es notorio que estos últimos asimilan las situaciones como “normales” dado el grado de anomia que hay en el municipio. *“acá no hay ley en ningún lado... (...) (I2, T, S1, I2).* Por esto se notó que muchos de los comportamientos en las situaciones de la sesión 1 ni siquiera eran percibidos como corruptos antes de la actividad. *“Profe, vea que como mi papá comercia con la panela, hay personas que le piden que haga factura por 300 ó 400 pacas de panela y le escriben ahí en el cosito”* (refiriéndose al talonario de facturas) *(m4, T, S1, I2).* El docente anotó en el diario de campo: *“El estudiante cuenta una situación privada de su padre, quizá con el desconcierto de por fin entender qué era lo que hacía la gente con las facturas que le piden a su papá.” (D, S1, I2).*

**Relatividad.** La relatividad fue evidenciada durante las actividades de la investigación porque en estas se solicitó explícitamente que se hicieran paralelos de las realidades sociales con respecto a otros lugares y otras épocas, demostrando que los estudiantes analizan la relatividad si son motivados y tienen los recursos a mano. Por ejemplo en la sesión 2 se les solicitó explícitamente responder preguntas como: *“¿Crees que los impuestos se usan para lo mismo en Colombia, Europa o Estados Unidos?” (S2, E, I1)* a lo que uno de los estudiantes respondió: *“Algunos impuestos de Colombia son muy diferentes a otros países ya que estados unidos y Europa ya son mucho más desarrollados y tienen más control de ello.” (21, E, S2, I1)* y otro *“No*

*creo que se usen los impuestos para lo mismo, la mayoría de dinero era en Colombia se lo roban en cambio en países como estados Unidos o en un continente como Europa el dinero dado se ve reflejado en cualquier lugar que se haga” (24, E, S2, II).* Evidenciando que los estudiantes reconocen que la toma de decisiones y los sucesos son diferentes dependiendo del contexto donde ocurren los hechos estudiados.

Además, ellos reconocen que los países vecinos también son diferentes y que la migración de los venezolanos a territorio colombiano ha traído personas más necesitadas y les han restado ayudas por parte del Estado a colombianos que también la necesitan, es por esto que un estudiante expresó lo siguiente: *“O sea, que se está enfocando en ayudar más a los venezolanos y no se está dando cuenta de la crisis de la educación de los colombianos” (2, T, S1, I2).*

Igualmente, los estudiantes pudieron reconocer la influencia del lugar geográfico o de la época en que se vive, lo cual fue evidenciado cuando se realizó la siguiente pregunta: *“¿Cómo ha evolucionado el pago de los impuestos en el país y el municipio?” (S2, E, II)* debido a lo anterior, los estudiantes dieron respuestas como: *“Ha evolucionado en el sentido de que en la antigüedad se pagaban los impuestos con trabajo físico laborando en terrenos de cosecha, minas, entre otros trabajos en el cual se requiera estar realizando algo para cumplir con el objetivo de recolecta. Poco a poco se iban realizando otro tipo de cosas para reemplazar lo dicho anteriormente, y a medida de esto ir involucrando la moneda como medio de pago.” (18, E, S2, II)* o *“Los impuestos ha evolucionado tanto que ya no debemos pagar en "especie" sino con dinero directamente, en la antigüedad se pagaba con un porcentaje de sus ganancias o sino con "especie" es decir trabajaban para el emperador para pagar lo que debe. Ahora los impuestos tienen un modo de plata más "accesible" en el sentido que ya no es en especie sino*

*que descontado de sus gastos o salario.” (18, E, S2, II)* demostrando que saben identificar y explicar hechos históricos según su relatividad en tiempo y espacio. Pero de alguna forma no se realizó fluidamente cuando no se solicitaba en las actividades de la unidad didáctica, entonces se podría decir que se identifica esta dimensión de la complejidad social en los estudiantes, pero su desarrollo está en proceso debido a que les cuesta hacer uso de esta cuando explican una situación en un contexto natural.

#### **4.2.3. *Análisis de las categorías que evidenciaron el pensamiento social***

El uso de variaciones en el lenguaje oral y escrito de los estudiantes ayudó a determinar qué tipo de HCL utilizaban (Ferguson y Bubikova-Moan, 2019), y, aunque su uso en el discurso no es exclusivo de las Ciencias Sociales, la forma en que los estudiantes los utilizaban daba cuenta que el desarrollo de estas habilidades no necesariamente era el reflejo del uso del modelo crítico que menciona Santisteban y Pagès (2011), *“basado en el análisis de los problemas sociales relevantes para aprender a pensar el futuro”* (p. 39), sino en una enseñanza basada en la necesidad del estudiante de integrarse a la sociedad como ciudadano *“con la conciencia de pertenecer a un país o nación”* (p. 38), en donde reproducir el conocimiento ha abanderado su aprendizaje. La forma de transmitir en palabras aquello que percibe del mundo es una evidencia importante de que su formación no implicó la necesidad de analizar en tiempo histórico (Pagès, 2007; Pagès y Santisteban, 2010), ni argumentando con información de fuentes confiables (Bisquerra, 2009) y ni hablar de la muy poca tendencia a formular alternativas de solución (Benejam, 1996).

A propósito de lo evidenciado en la investigación los estudiantes de noveno tienen el pensamiento social desarrollado en un nivel bajo ya que sus habilidades cognitivo-lingüísticas

más utilizadas eran las de descripción y explicación, dejándole una parte mucho más pequeña a la Justificación y la Argumentación. Esto último, según Jorba (2000), es fundamental a la hora de evidenciar el pensamiento social a través de la construcción de significados. Por otro lado las dimensiones de la complejidad de la realidad social como lo son el análisis de causalidad, intencionalidad y relativismo de los hechos estudiados no se dan de forma natural en el dialogo con los estudiantes, en las ocasiones que se evidenciaron estas últimas fueron porque los docentes así lo propiciaron con las preguntas y actividades diseñadas; para ser más precisos cuando los educandos analizaron los hechos sociales planteados lo hicieron sobre todo desde la descripción del mismo, luego pasan a explicarlo desde su punto de vista, identificando el relativismo y la causalidad que se encierran en la situación estudiada. En pocas ocasiones los estudiantes se dedican a investigar fuentes confiables sobre los hechos sociales permitiéndose analizarlos desde diferentes puntos de vista, por ello pocas veces tienen en cuenta la intencionalidad de los participantes del evento estudiado, y casi inexistentemente están las veces que los estudiantes apoyan o desaprueban lo ocurrido y con razones justificadas desde fuentes de información defendiendo el actuar de otras personas o el suyo propio.

Pero no hay que olvidar que en el proceso de aprendizaje y sobre todo en la educación básica lo motivan los docentes, por tanto, ellos son parte fundamental en el desarrollo del pensamiento social de los educandos, y si estos últimos evidenciaron dicho pensamiento parcialmente desarrollado como se mencionaba anteriormente se debe analizar la forma de enseñanza de los docentes que han intervenido en este proceso. Por lo tanto, si los alumnos no evidenciaron que comprenden que los hechos sociales son relativos, tienen múltiples causas y hay intencionalidad en los autores, se debe a la falta de un currículo de la enseñanza de la ciencias sociales orientado al desarrollo del pensamiento social, además hay unos modelos



tradicionalistas de la enseñanza de la ciencias sociales que todavía utilizan la mayoría de los docentes del área donde se valora más la memorización y la repetición, modelos que sabemos y que Pagés (2011) ya lo ha dicho, enseñan fechas, ríos, montañas, nombres de lugares, todo de memoria, pero no se traen al aula los problemas de la realidad social inmediata, cercana o lejana del entorno del alumno.

#### 4.3. Resultados del análisis de la práctica

Ahora se debe dar respuesta al último objetivo específico de la investigación, mostrando los resultados del análisis reflexivo sobre la práctica de aula de los docentes investigadores (Ver tabla 9). Para esto se utilizó diferentes categorías que permitieron tener objetividad, se realizó generalmente y comparando las prácticas de ambos docentes para tener triangulación de la información sobre este aspecto.

Tabla 9. Resultados del análisis de la práctica. Fuente: Elaboración propia.

Categorías	Criterios	Análisis de la práctica
<b>Rol del docente</b>	Es un facilitador motivando a los estudiantes con situaciones significativas para el contexto del estudiante.	Los docentes investigadores fueron facilitadores que ayudaron en el proceso de construcción de significados y atribución de sentido a los contenidos desarrollados en la unidad didáctica, diseñando primero que todo esta última para asegurarse que fuera adecuada para conectar la mente de los alumnos a los significados sociales reflejados en los contenidos, luego gestionar los recursos y los espacios necesarios para su aplicación. Y en el aula por medio de preguntas ambos docentes motivaron a los estudiantes para que

		participaran.
	Parte de saberes previos para construir marcos de referencia que contribuyan a la atribución del sentido y la construcción de significados. Usando estrategias como la investigación, la participación grupal, estudio de casos y materiales de apoyo.	Los docentes propiciaron el uso de los saberes previos de los educandos para que dieran sus opiniones y escuchaban a sus compañeros llegando así a diferentes conclusiones según sus contextos. En varias opiniones sobre corrupción se evidenciaron como los estudiantes describían y explicaban actos corruptos como normales en su entorno. Se usaron estrategias como investigaciones previas a la clase o durante estas por medio de computadores con acceso a internet, también se realizó una sesión de estudio de casos donde se analizaban, intencionalidades, causas y consecuencias, así mismo se utilizó material de apoyo de videos sobre el caso Agro ingreso Seguro para hacer una línea de tiempo que motivara a los estudiantes a analizar la culpabilidad de los involucrados en este caso.
<b>Rol del estudiante</b>	Es protagonista de su formación construyendo su propio aprendizaje, reflexionando y regulando su proceso educativo siendo autónomo y responsable.	Los estudiantes durante la unidad didáctica se enfrentaron a trabajos grupales que implicaban tiempos de entrega, por eso debían auto regularse para el cumplimiento de estos, por su parte los docentes investigadores propiciaron el desarrollo de la actividad mental socio constructivista de los alumnos por medio de situaciones de la vida real, que debían analizar desde las intenciones, las causas y consecuencias, sin olvidar el contexto de estas, después al compartir dichos análisis con sus compañeros se generaron espacios de construcción del conocimiento social, logrando así socializar ideas usando descripciones o explicaciones de las situaciones estudiadas. Los

		estudiantes usaron sus conocimientos previos para exponer sus análisis y construir un nuevo concepto de la corrupción presente en su entorno estudiantil y ciudadano.
<b>Contenidos</b>	Son el objetivo de enseñanza y aprendizaje, deben partir de situaciones reales y significativas para los estudiantes.	Los contenidos generaron en los estudiantes la percepción de ser útil para ellos, ya que eran situaciones que les podría ocurrir a ellos, a sus familiares, o hechos vividos en sus instituciones educativas, municipio o país. Porque en las diferentes sesiones de la unidad didáctica se pasó del análisis de situaciones que suceden en contextos generales de los colombianos, comparados con otros países y épocas, a situaciones que viven en sus colegios con los personeros y directivos, también con sus gobernantes, como alcaldes o senadores en el caso de AIS.
	Puede ser de enfoque superficial (solo se cumplen los requisitos, se memoriza información, no hay auto reflexión ni interés en el contenido) y profundo (se tiene la intención de comprender e interactuar con el contenido, se relaciona los conceptos con la vida real).	Para entender el desarrollo del pensamiento social en los estudiantes, los docentes investigadores debieron generar sentido a una secuencia didáctica evitando que los contenidos tuvieran un enfoque superficial y buscando un enfoque profundo, para ello se utilizó problemas relevantes sobre corrupción; partiendo desde los ingresos del estado que son objeto de corrupción, es decir los impuestos, además temas como el trabajo formal e informal lleva a empresas y personas a realizar actos corruptos, luego los estudiantes analizaron desde sus contextos la corrupción; describiendo, explicando o justificando la ocurrencia de estas decisiones en otras personas de su entorno.

<p><b>Evaluación</b></p>	<p>Se enfoca en el proceso más que en el resultado, el cual debe ser formativo y servir de construcción del conocimiento, debe ser desde situaciones de la vida real que requieran habilidades y actitudes de reflexión y proposición de los contenidos desarrollados. Puede ser de diferente índole: Diagnostica, Formativa o Sumativa. Autoevaluación, Evaluación o Heteroevaluación. Y todas deben buscar formar progresivamente al estudiante.</p>	<p>Se hizo una evaluación inicial o diagnóstica al inicio de la unidad didáctica para enfocar a los estudiantes en los conocimientos que tenían sobre la corrupción, y que tan de acuerdo o desacuerdo estaban con esta. Luego se realizaron evaluaciones durante cada una de las sesiones donde los estudiantes debían ir auto reflexionando sobre las situaciones que se presentan a su alrededor como pago de impuestos, empleo formal e informal, entre otras, lo cual puede incurrir en situaciones de toma de decisión sobre la presencia de la corrupción en sí mismos o su entorno como en sus compañeros, padres, docentes, directivos o gobernantes; además los alumnos también se co-evaluaban las decisiones que se tomaban sobre los hechos sociales estudiados, sobre su pertinencia, y si era correcto o no, si había corrupción o no. Esto les permitía a los docentes investigadores llevar un proceso de evaluación contante durante toda la secuencia didáctica, para así entender el desarrollo del pensamiento social en los estudiantes. De esta forma la evaluación era un proceso en conjunto entre estudiantes y docentes, permitía formar y construir conocimiento en la medida que se usaban situaciones de la vida real donde se requerían habilidades y actitudes de reflexión y propositivas.</p>
--------------------------	--	---

En consecuencia se evidenció que el rol del docente es fundamental para motivar a los estudiantes y darles herramientas contextualizadas que les permita construir conocimiento, además es muy importante que los profesores exijan llegar a un contenido con enfoque profundo,

si bien es importante iniciar con un enfoque superficial, se debe llevar a los estudiantes a profundizar en sus análisis haciéndose protagonista en su propio proceso utilizando fuentes confiables y valorando la pertinencia de la información que obtiene. Por tal motivo, un docente debe reconocer tanto la importancia de su rol como el papel que le debe dejar desempeñar al estudiante, en ocasiones el docente deberá dejar su opinión o explicación de lado para permitir que el alumno construya su propio conocimiento y análisis.

Así, Zabala (2000) establece que en la enseñanza de las Ciencias Sociales cada persona *“aporta su experiencia y los instrumentos que le permiten construir una interpretación personal y subjetiva de lo tratado”* (p. 92). Es por esto que los docentes requieren durante el proceso de planeación, aplicación y evaluación de las actividades para la consecución de los objetivos educativos (en el caso de esta investigación, una Unidad Didáctica) dar su lugar a los aportes únicos y personales que cada estudiante pueda regresarle, con el fin de reestructurar el proceso para garantizar un aprendizaje más efectivo. Es importante resaltar que el esfuerzo del docente para enfrentar situaciones de índole institucional (como es el caso del hacinamiento, procesos educativos muy someros y falta de apoyo a la hora de aplicar procesos pedagógicos no académicos como son estrategias para mejorar la responsabilidad, puntualidad y esmero de los estudiantes) no puede desviar los objetivos de la enseñanza. De hecho, el docente debe trabajar para que muchas de estas dificultades se vuelvan puntos a favor a la hora de enseñar las Ciencias Sociales: una nueva política educativa puede convertirse en un trabajo de investigación, un salón con muchos estudiantes puede ser el mejor espacio para los debates grupales, si no hay mucho espacio y de pronto hay roces entre estudiantes, debe haber una oportunidad para la reflexión sobre la tolerancia y el respeto mutuo... tornar esos inconvenientes en *“retos y desafíos a su alcance que puedan ser superados con el esfuerzo y la ayuda necesarios”* (Zabala, 2000, p. 94),

y siempre teniendo en cuenta *“la dinámica de cambio y evolución de esas características en el contexto particular de la situación de aprendizaje de que se trate”* (Onrubia, 2005, p. 4).

Finalmente, queda una reflexión sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales, que llega desde 9300 Km de distancia... desde Oslo, capital de Noruega, un país con cultura, lenguaje, clima y 6 husos horarios de diferencia a Colombia: *“Si los estudiantes son evaluados en el pensamiento crítico y la argumentación en los exámenes, entonces deben probarse en su uso, en lugar de ser evaluados en habilidades de memorización y reproducción de textos del curso”* (Ferguson y Bubikova-Moan, 2019, p. 9), algo que nos muestra el problema de la enseñanza de las Ciencias Sociales basada en el modelo memorístico no es asunto únicamente de Colombia, ni de Latinoamérica.

## 5. Discusión

Sucede pues, que los estudiantes del grado noveno de las instituciones educativas José Eustacio Rivera (Isnos - Huila) y María Auxiliadora (Dosquebradas – Risaralda) presentan un pensamiento social en nivel básico por su dificultad para dar cuenta de las habilidades cognitivo-lingüísticas superiores como la justificación y la argumentación, además de las dimensiones de la complejidad de la realidad social, debido a que en su proceso educativo se les ha enseñado fechas y datos memorizados alejados de hechos sociales reales, lo cual no les da la oportunidad de desarrollar su pensamiento social. Los docentes deben propiciar el uso de las habilidades cognitivo-lingüísticas y las dimensiones de la complejidad de la realidad social, por medio de hechos reales del contexto de los estudiantes para darles la oportunidad de pensar críticamente sobre lo que pasa a su alrededor y hacerse protagonistas de él.

Ahora bien, para dar cuenta de lo anterior se diseñó y aplicó, en dichos estudiantes, una Unidad Didáctica de cuatro sesiones con el objetivo de que los estudiantes proyectaran la realidad social del país a la realidad de su contexto y finalmente a la realidad de su institución educativa. Todo esto basado en las ideas de Santisteban y Pagés (2011) sobre ajustar el currículo en buscar el desarrollo de la conciencia social de los estudiantes, ayudándolos a construir su realidad como futuros ciudadanos; y de Pipkin (2009), en donde se buscó el conocimiento social desde las diferentes disciplinas (economía, política, antropología y sociología) en que se basó el diseño de las sesiones de la Unidad Didáctica.

Además, el enfoque a través de las Habilidades para la Vida permite que los estudiantes comprendan su papel en la sociedad no solamente como una labor que se les encomienda al momento de salir de casa, sino que pueden voltear su mirada hacia el interior de sus hogares y sus vidas, analizar sus estructuras familiares, la relación con sus padres, entre otros factores que

le permiten entender que no necesita ser un adulto para preocuparse por su papel en la sociedad sino que a través de diferentes factores, entre ellos los tratados durante la Unidad Didáctica (democracia, buena ciudadanía, calidad y eficiencia del sistema educativo y calidad de vida) puede augurar una mejor vida para él y sus seres queridos en los años venideros.

Durante la aplicación de esta Unidad en ambas instituciones, se evidenciaron diferencias que se pueden explicar por la naturaleza del contexto de los estudiantes: en Dosquebradas, la totalidad de las estudiantes pertenecía al sector urbano, mientras que en Isnos solamente era el 25% perteneciente a este grupo y el resto correspondía al sector rural. Además, Isnos se encuentra al sur del departamento y colinda con el municipio Puracé (Cauca). La distancia a la capital del departamento, Neiva, es de 230 Km, tras un recorrido de 6 horas. Esta ubicación, aunado a la autosuficiencia agropecuaria del municipio, ha favorecido el abandono estatal en lo que respecta a controles y fiscalización gubernamentales tales como autoridad de tránsito, controles comerciales, operativos anticontrabando y de sanidad, etc. Conociendo estas diferencias los docentes plantearon diferentes situaciones contextualizadas partiendo de lo que Pagès proponía al afirmar: *“Una enseñanza centrada en los problemas sociales permite el desarrollo de una conciencia crítica en los jóvenes, les ayuda a discrepar de manera inteligente y civilizada”* (2007, p. 10).

Evidencia de esto fueron los comentarios como el grupo del I2: *“Pues acá en el pueblo, acá no hay ley en ningún lado... no hay ley de eso de tecnicomecánica... la gente anda sin luz, sin casco, sin nada... aquí no hay ni semáforos”* (mI2, T, SI, I2), testimonio de la anomia que indirectamente ha mellado en el pensamiento de los estudiantes de este municipio, pero que, tal y como se evidenció en el comentario anterior, el estudiante habla de terceros cuando menciona los culpables. Utiliza el referente *“la gente anda...”* en vez de *“acá andamos...”*, y, a pesar de que se



buscó que el estudiante *“perciba la incidencia de otros factores, tales como los sociales, escolares, culturales y familiares, de manera que también forman parte del problema”* (Jurado y Justiniano, 2015, p. 3), por el hecho de hablar en tercera persona no se evidenció que el estudiante que hizo el comentario sintiera que también es parte de problema. Este es un factor importante en el objetivo de la comprender del pensamiento social de estos estudiantes, además del hecho de que ellos evaluaban más las situaciones desde las intenciones que tienen y que favorecen los actos, que se ven evidenciados en frecuencias de intencionalidad mayores que en los estudiantes de la institución María Auxiliadora (Figura 4). Por el contrario, la marcada institucionalidad que existe en Dosquebradas probablemente lleva a otro punto de vista de los estudiantes sobre la legalidad. Esta tendencia se puede evidenciar en que los estudiantes de esta última institución tienen casi tres veces más tendencia a justificar, desde los argumentos que brinda el conocimiento teórico, sus actuaciones y a defender sus ideas.

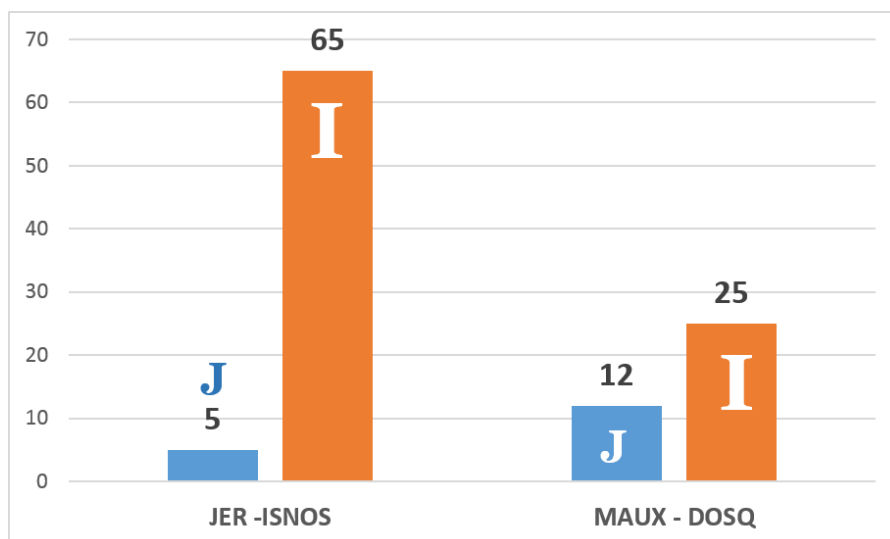
En lo que respecta al programa de Habilidades para la Vida, a pesar de que en ambos municipios existen sedes del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF, entidad responsable de velar por el cumplimiento de este programa en Colombia) no se encontró evidencia de trabajo conjunto con las instituciones educativas de educación secundaria, sino que las Habilidades para la Vida son tratadas de manera independiente al ICBF, ya sea como programa propio, o en el currículo de la enseñanza de las Ciencias Sociales como habilidades de pensamiento social y comportamiento social (ICBF, 2011).

Durante la Sesión 4, por ejemplo, se les solicitó a los estudiantes analizar el caso del escándalo de Agro Ingreso Seguro, para el cual tuvieron que analizar el contexto histórico desde 2009 hasta el año 2019 y de esa manera plantear argumentos para la acusación o defensa del exministro Andrés Felipe Arias. El resultado para esta fue que las estudiantes de Dosquebradas

justificaron, tal y como lo mencionó Jorba (2000), a partir de “*un número suficiente de razones argumentadas para modificar el estado de conocimiento*” (p. 48). A pesar de que los estudiantes de Isnos realizaron el ejercicio de la sesión de la Unidad Didáctica, fallaron en la capacidad de emplear argumentos que no pudieran ser objeto de objeciones (Jorba, 2000) al no utilizar necesariamente fuentes de información confiables y ni siquiera referenciarlas en sus escritos. Siguiendo la metodología empleada por Ferguson y Bubikova-Moan (2019), el uso de expresiones que referenciaban conocimientos adquiridos de fuentes confiables como “yo sé que...”, o “estoy seguro que...” o al menos una expresión más utilizada como “tengo entendido que...” fue completamente nulo para los todos estudiantes objeto de esta investigación. Este era un aspecto muy importante en este ejercicio porque, en palabras de Bisquerra (2009), “*los documentos son una fuente bastante fidedigna y práctica para revelar los intereses y las perspectivas de quienes los han escrito*” (p. 349), situación fundamental a la hora de analizar estas realidades sociales apoyados por el análisis documental.

Ante la falta de costumbre de realizar un ejercicio que confrontara fuentes de información, el uso y consulta de estas fuentes externas dificultó a los investigadores la detección de léxico específico por parte de los estudiantes, ya que, al verse los estudiantes inmersos en el ejercicio de esta sesión, en la mayoría de los casos se limitaron a repetir, textualmente o parafraseado, aquellos argumentos que encontraron en sus consultas.

Figura 4. Comparación de la frecuencia de los estudiantes a validar la Intencionalidad vs. la tendencia a Justificar. Fuente: elaboración propia.



También, en lo que respecta al ejercicio de la ciudadanía plena, se evidenció que los estudiantes muestran altos niveles de desconfianza en las instituciones (Rivillas y Lindemberg, 2015), situación especialmente sensible porque durante los días de aplicación de la Unidad Didáctica se realizaron las elecciones para Alcalde, Gobernador y Concejo Municipal. Esta desconfianza se notaba prácticamente como “puntos sensibles” para algunos estudiantes: *“como Don Pabelo (Alcalde de Isnos, 2016-2019), era un señor que andaba con boticas, con ruanita... que era campesino (...) y por eso ganó, porque la mayoría votaron por él, porque supuestamente él era limpio, él era bueno... y después de eso, vea, trajo gente de otros lados y la puso a trabajar acá en Isnos (...) y véalo ahora, ya ni saluda...”* (2, T, S3, I2). Este tipo de percepción se vio más marcada en este municipio, que al contrario de Dosquebradas es mucho más pequeño en tamaño y población, así que para ellos no es ajeno que cada candidato a elecciones pueda serles familiar desde antes, mientras que en el municipio risaraldense es casi seguro que se trate de un

desconocido para los estudiantes, aunque no evita que ellos hablen de estos candidatos como el análisis que hicieron en la sesión 3 diciendo que “*Había un candidato que decían que tenía muchas carreras*” (8, T, S3, I1) a lo que los demás contestaron “*aahh si, Maya*”(2, T, S3, I1), mencionando sus fuentes, no tan confiables, “*Creo que eran de las personas que son así como de investigar, bueno es que no me acuerdo bien quiénes eran, pero fueron muchísimas personas que investigaron, hicieron como un recorrido de todo lo que él había dicho, de lo que había estudiado, de todo lo que decía, y se comprobó que era mentira lo que él estaba diciendo, pero él había expresado que no tenía por qué afectar en sus ... emmm... en su candidatura para el poder ser el alcalde de Pereira, que porque era una mentira piadosa*” (37, T, S3, I1).

Por otro lado Jorba (2000) enfatiza que el reconocer el relativismo del pensamiento social propone ideas innovadoras para tomar decisiones y resolver las problemáticas sociales que se presenten a los ciudadanos y ciudadanas que deben ser críticos, siendo capaces de identificar diversos puntos de vista, aceptando que la construcción del conocimiento se enriquece cuando se comunican las ideas y se comparan con las de otras personas y que estas ideas dependen del contexto de cada quien. Jorba identifica cuatro diferentes discursos que permiten a los estudiantes comunicar sus ideas y generar conocimiento social:

El primero es el discurso descriptivo y narrativo, donde el alumno procesa la información, la cual permite reconstruir conocimiento creado por la sociedad durante el transcurso del tiempo. Esto es coherente con lo evidenciado durante la aplicación de la unidad didáctica, donde los estudiantes demuestran en gran medida esta habilidad de descripción, lo que llevó a los investigadores a interpretarlo como una muestra de que los educandos pueden procesar la información que consultan o se les suministra, comunicando los hechos sociales desde la narrativa.

En segunda instancia, Jorba (2000) identificó al discurso explicativo como la capacidad de comprender la información, a las personas, sus intenciones y en general los hechos sociales, y así mismo se evidenciaron durante la investigación donde los estudiantes establecieron relaciones entre las informaciones y puntos de vista que leían o escuchaban estudiando causas y consecuencias de los problemas sociales, no está tan desarrollada como la habilidad de descripción, pero aun así fue evidente en el discurso que los estudiantes demostraron durante las sesiones de la unidad didáctica. Para este discurso, debían conocer de la problemática, además de haber escuchado las ideas de sus padres, compañeros o docentes. En este aspecto, los investigadores basaron el planteamiento de estas problemáticas en las ideas de Benejam (1996), buscando que los estudiantes se ubicaran no solamente en contexto y temporalidad sino también como actores en el proceso social.

En tercer medida, Jorba (2000) identificó el discurso justificativo, donde los estudiantes debían aplicar la información y la comprensión de la realidad social descubriendo la intencionalidad de las personas según su contexto históricos y geográfico, lo cual se les hizo difícil, ya que los investigadores identificaron baja aparición de este discurso interpretándolo como la falta de desarrollo de la habilidad de justificar el conocimiento social dando valores a los hechos desde argumentos válidos.

Por último, Jorba (2000) hablaba del discurso argumentativo, el cual fue difícil identificarlo durante la investigación, ya que los estudiantes no confrontaban adecuadamente sus propias interpretaciones con las de otras personas o autores para poner a prueba el conocimiento social que se estaba estudiando, los investigadores reconocieron que este discurso es el menos desarrollado por los alumnos, ya que implicaba hacer un diálogo entre diversas versiones exigiéndoles a los educandos la capacidad de dudar y la posibilidad de convencer o ser

convencidos, pero los estudiantes estaban más interesados en la información y la comparación de esta que en confrontar opiniones dando pie a una construcción más profunda del conocimiento; sin mencionar la poca tendencia a imaginar alternativas de solución (Benejam, 1996) que desde la Unidad Didáctica se proyectaba a sus realidades: *“yo digo que no deberían dejar votar a los (estudiantes) menores (...) porque ellos aún no tienen la conciencia para ejercer el voto, hoy en día los compran con un dulce, una paleta...”* (8, S3, I2). Este último, coincide con el pensamiento de los jóvenes de grado décimo evidenciado por Hurtado y Sarria (2016): *“serían corruptos, porque los menores de edad solo piensan en plata, porque solo piensan en plata...y entonces venderían su voto y eso no estaría bien.”* (p. 72) mostrando que, a medida que los estudiantes crecen van generando mayor conciencia social y, aunque incipiente, logran emitir juicios que buscan moldear su actitud para afrontar su ciudadanía plena en la mayoría de edad mediante los procesos de participación ciudadana, en este caso, el derecho al voto.

Con todo lo anterior, los investigadores reconocieron que los resultados obtenidos por la investigación son acordes a los teóricos del área como Pagés, Santisteban, Pipkin, Jorba, Benejam, entre otros. Las Ciencias Sociales se deben enseñar desde problemáticas contextualizadas a los estudiantes, pero también se les debe dar herramientas para que identifique las intencionalidades de las personas y que los hechos sociales tienen una relatividad inherente a la época y el espacio en el que ocurren. Además, los docentes, más que información memorizada como se ha realizado tradicionalmente en las instituciones donde se realizó la investigación, deben generar espacios donde se construya conocimiento, se dé información, se compare, relacione y comuniquen diferentes puntos de vista para probar su veracidad. De esta manera, formar ciudadanos críticos que reconozcan las causas y consecuencias de sus decisiones siendo protagonistas de su futuro en la sociedad en que viven, tal como lo planteaba el Discurso

Fúnebre de Pericles (siglo V a.C.), donde se fomentaba el sentimiento de lucha en pos de las metas que benefician al colectivo. Y además se genere el sentimiento de pertenencia al estado democrático que Platón, en *La República* (370 a.C.) reconocía, de este modo los estudiantes podrán elegir correctamente sus representantes y así mejorar el estilo de vida de la ciudadanía en general.

El proceso educativo debe dar herramientas a los estudiantes para formarse como seres sociales sin desconocer la importancia de la familia en este asunto, tal como en el siglo XIX Auguste Comte la reconocía como la base de la sociedad que frenaba los impulsos individuales para mejorar la comunidad. Y en la modernidad, Bierman mencionaba que a las personas se les debe enseñar las convenciones morales y sociales para generar alta conciencia que permita la consecución de los objetivos democráticos. A lo que en la actualidad desde la OMS, Gaspar *et al*, Kurtde-Fidan y Aydoğdu (2018), y otros fomentan el desarrollo desde la infancia de habilidades personales y sociales para la vida, que como se ha visto durante la aplicación de la unidad didáctica que los estudiantes hacen referencia constantemente a lo que sus padres, compañeros y docentes opinan sobre los temas socialmente relevantes que ocurren a su alrededor.

Con respecto a lo que expusieron en Bogotá, Chaparro y Caballero (2017) en las instituciones intervenidas en la presente investigación también se detectaron currículos llenos de contenidos y temáticas que se imparten de manera memorística al igual que las evaluaciones que van por el mismo camino, y así como hicieron ellos se debe promover ambientes de enseñanza que motiven y permitan a los estudiantes obtener un aprendizaje significativo lo cual se puede lograr por medio del estudio de situaciones de la vida cotidiana y del contexto de los alumnos. Igualmente se puede hacer como en Pereira, donde Moreno e Impatá (2015) por medio de

situaciones de conflicto buscaron mejorar la resolución de conflictos entre los estudiantes teniendo como objetivo desarrollar el pensamiento social y crítico.



## 6. Conclusiones

- Se identificaron las habilidades cognitivo-lingüísticas del pensamiento social en los discursos orales y escritos de los estudiantes en el desarrollo de la unidad didáctica, por medio de diferentes situaciones contextualizadas teniendo en altos porcentajes a la descripción y explicación, lo cual se debe en gran medida al uso extendido del modelo memorístico o tradicional en el proceso formativo de los estudiantes, y la falta de enseñanza crítica a partir de problemas socialmente relevantes.
- Se identificaron las dimensiones de la complejidad de la realidad social que dan cuenta del pensamiento social de los estudiantes siendo la intencionalidad la más frecuente, luego la causalidad y de ultimo la relatividad. Los estudiantes de la investigación, con edades entre 15-17 años, en la antesala de la adultez, evidencian la percepción negativa e insatisfacción hacia las instituciones estatales, lo que ellos, asimilando a través de las intenciones propias, las de sus padres y demás actores, tratan de convencer sobre la pertinencia de sus acciones. Esto se vio aún más marcado en los estudiantes de Isnos, más acostumbrados a la anomia, con niveles de Intencionalidad casi tres veces mayor que en los estudiantes de Dosquebradas.
- La presencia de habilidades cognitivo-lingüísticas y dimensiones de la realidad social fueron interpretadas en los discursos como la evidencia del desarrollo del pensamiento social en los estudiantes teniendo como principales habilidades desarrolladas la descripción y la explicación las cuales les dan herramientas para tener información y relacionarla de manera básica, lo cual es el inicio para pasar a la justificación y la argumentación, pero los docentes de ciencias sociales deben ser

facilitadores de este proceso. Por otro lado los estudiantes saben reconocer la intencionalidad de las personas al tomar una decisión, pueden identificar varias causas de las situaciones que se presentan en su entorno y saben que las cosas ocurren de diferente manera dependiendo del lugar en donde suceden, aunque los docentes deben pedir específicamente que hagan estos análisis, pero con el tiempo los estudiantes logran realizar esto en la medida que desarrollen más su pensamiento social ya que la mayoría de estudiantes objeto del estudio carecían de la capacidad propositiva a la hora de plantear opciones o alternativas para cambiar un hecho social, pero pudo evidenciarse en pocos casos que plantearon alternativas aterrizadas que puedan llevar a verdaderos cambios.

- Los estudiantes responden al concepto de corrupción como una asimilación de las condiciones del contexto que los rodea. Las estudiantes de Dosquebradas, por el mismo contexto, asimilan más fácilmente los controles del Estado y entienden la importancia de la cultura tributaria y las diferentes formas de corrupción de manera más amplia que los estudiantes de Isnos, un municipio con marcadas diferencias demográficas respecto al primero.

- El análisis de los hechos de la historia más contemporánea es muy importante a la hora de formar ciudadanos, ya que, por ejemplo, cuando actos de corrupción se analizan desde los hechos y fallos judiciales (sin correr el riesgo de que el estudiante reciba información polarizada), el trabajo del docente permitirá que los estudiantes ejerzan un control ciudadano más efectivo. Por esa razón, la enseñanza de las Ciencias Sociales debe abordar estas temáticas no tanto desde el aprendizaje de fechas, actos y actores, sino desde la capacidad del estudiante de llegar a la verdad.

- La falta de formación a los estudiantes sobre la naturaleza fiscal del Estado, hace que muchas situaciones de la vida diaria, algunas de ellas plasmadas en las situaciones de la Sesión 1, ni siquiera sean percibidas como actos corruptos por el solo hecho de que no se mencione a los Políticos, quienes socialmente están muy estigmatizados con este fenómeno.
- A pesar de que el currículo para la enseñanza de las Ciencias Sociales está alineado con el programa Habilidades para la Vida de la OMS, las metodologías de enseñanza deben adaptarse a las nuevas tendencias sociales para que el proceso sea más interesante, significativo y duradero a los estudiantes.
- La contextualización de la realidad que rodea a los estudiantes es fundamental a la hora de lograr experiencias significativas en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Es importante, tal y como se buscó en la aplicación de esta Unidad Didáctica, que las prácticas del aula lleven al estudiante a aterrizar sobre su propia realidad y, al identificarse como actores de la complejidad social, se espera que estos reenfoquen sus actos al momento de ejercer su ciudadanía activa.
- Los docentes investigadores requieren una mayor reflexión sobre la práctica de aula para analizar su quehacer, identificando aspectos que pueden mejorar, teniendo no solo la teoría como insumo sino también su propia experiencia y la de los estudiantes con la intención de que el aprendizaje de las Ciencias Sociales sea para el estudiante la base de su ciudadanía activa. Si un docente no se capacita y estudia para ser mejor profesional, puede volverse obsoleto y no lograr su objetivo principal, que es llevar a sus estudiantes a desarrollar habilidades para su vida en sociedad.

## 7. Recomendaciones

- Los resultados de este proceso invitan a que se adapte al currículo de las instituciones educativas en el área de Ciencias Sociales la formación en Habilidades Cognitivo-Lingüísticas y Dimensiones de la Complejidad de la Realidad Social, para permitir que los estudiantes construyan su conocimiento y sepan cómo comunicarse asertivamente usando fuentes confiables de consulta, más allá de su opinión o la opinión de sus padres, haciéndose protagonistas de lo que sucede en su entorno.
- La modernidad exige que los procesos se adapten a los ritmos, y en algunos casos, las preferencias de los estudiantes en aras de que sean mejor percibidos por los estudiantes. Por esto el uso de TICs y de conectividad a internet fue fundamental a la hora de aplicar la Unidad Didáctica, y se recomienda en las instituciones educativas la gestión efectiva para que se garantice la conectividad y disponibilidad de estos recursos para los estudiantes para que futuras investigaciones puedan emplear más efectivamente sus ventajas de la conectividad para mantener el interés de los estudiantes.
- En vista de la importancia de las concepciones personales del docente a la hora de diseñar y aplicar unidades de aprendizaje, se recomienda realizar investigaciones que involucren los diversos pensamientos sobre la enseñanza de las CCSS de los profesores según el Decreto Ley que rige su nombramiento (sea 2277/1979, o 1278/2002) y analizar la importancia de un relevo metodológico y/o generacional, más abierto a las adaptaciones que requiere la enseñanza de las Ciencias Sociales en la actualidad.

- Se recomienda, para que la temática avance aún más en su conocimiento y profundización, un mayor uso de fuentes investigativas y de antecedentes en el idioma Inglés, puesto que la renuencia de algunos investigadores latinos a investigar en ese idioma extranjero y limitarse casi exclusivamente a documentos de origen hispanohablante o de autores que después de los años se traducen al español puede ocasionar un lapso imperceptible en la actualización del estado del arte en la investigación de las Ciencias Sociales.

- Se recomienda a las Universidades fomentar la investigación sobre Pensamiento Social y Anomia en zonas apartadas del país, ya que estas condiciones, además de cambiar la percepción de las personas sobre la vida en sociedad y el cumplimiento de las normas, también exponen a las poblaciones a situaciones de vulnerabilidad, tal y como se evidenció en Colombia tras los cierres de las fronteras terrestres con países vecinos por razones políticas, económicas y hasta de salubridad (pandemia COVID-19)

- Se recomienda a una mayor vinculación del programa Habilidades para la Vida en la formación docente sobre el Pensamiento Social, no solamente por la importancia de la prevención primaria, sino que, al ser un programa dirigido por la Organización Mundial de la Salud, tiene la ventaja de la globalidad y la actualidad en los procesos de formación en Pensamiento Social y Competencias Sociales que permiten un enfoque más amplio en las futuras investigaciones.

- Al diseñar una unidad didáctica se debe prever los inconvenientes logísticos que se puedan presentar y proponer un plan de contingencia, como el fallo de las herramientas tecnológicas, la disminución del tiempo de las clases o inasistencia de

los estudiantes; sobre todo cuando se está realizando una investigación educativa donde las instituciones no cuentan con recursos para todo el personal o hay que atender diversas actividades diferentes a las clases, como izadas de bandera, simulacros y demás. Por ejemplo, debido a la emergencia por el COVID-19 no hubo clases presenciales desde marzo de 2020. El Investigador 2 pretendía realizar la Sesión 2 en mayo de ese mismo año, en un evento interno denominado “Feria de la fruta JER 2020”, así que para el análisis careció de esta información.

- Para futuras investigaciones sobre este campo se podría aprovechar el tiempo extra-clase para solicitar a los estudiantes que busquen fuentes confiables de consulta sobre el problema socialmente relevante a examinar para que tengan las herramientas suficientes y demostrar en sus intervenciones que tan desarrollado tienen su pensamiento social, porque los estudiantes necesitan conocer de la problemática para poder analizarla.

- Se podría realizar una investigación enfocada en cómo se transversaliza el área de ciencias sociales desde las habilidades cognitivo-lingüísticas y las dimensiones de la complejidad de la realidad social con otras áreas como lenguaje, matemáticas, inglés entre otras. Ya que los estudiantes son sometidos a un solo proceso educativo desde diferentes áreas del conocimiento y las habilidades que desarrollan son influenciadas y aplicadas en todos los aspectos de su vida.

## 8. Bibliografía

- Alcaldía de Isnos. (2019). *Informe de Gestión*. Huila, Colombia.
- Aristóteles. (1988). *Política*. Biblioteca Clásica Gredos. Madrid.
- Benejam, P. (1996). *La Didáctica de la Geografía en el contexto del pensamiento de finales del siglo XX*. Publicado en Revista Íber, número 009: Métodos y Técnicas de la Didáctica de la Geografía. Barcelona.
- Benejam, P. (1997). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la Educación Secundaria*. Horsori Editores. Barcelona.
- Benejam, P. (2000). *Una propuesta de plan de estudios de Graduado Superior en Magisterio*. Publicado en Revista Perspectiva escolar N°246, págs. 30-38. Madrid
- Benejam, P. (2004) *De la teoría... al aula. Reflexiones sobre el hacer del maestro*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Bierman, K. L. (2004). *Peer Rejection: Developmental Processes and Intervention Strategies*. New York: The Guilford Press.
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Editorial La Muralla, S.A.
- Cámara de Comercio de Dosquebradas (2019). *Informe estudio Socioeconómico municipio de Dosquebradas Risaralda*.
- Casas, M., Bosch, D. y González, N. (2005). *Las competencias comunicativas en la formación democrática de los jóvenes: describir, explicar, justificar, interpretar y argumentar*. Publicado en: Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales, N°. 4, pp. 39–42.
- Chaparro, L. y Caballero, J. (2017). *Desarrollo del Pensamiento Social a través de un Ambiente Virtual de Aprendizaje*. Tesis Magistral, Universidad Libre de Colombia. Bogotá.

Comte, A. (1875). *Principios de Filosofía Positivista*. Imprenta de la Librería del Mercurio.

Santiago de Chile.

Dewey, J. (1916). *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*.

Editorial Morata.

Ferguson, L., Bubikova-Moan, J. (2019). *Argumentation as a pathway to critical thinking*.

Kristiania University College, Oslo

Frankena, W. (1963). *Tres Filosofías de la Educación en la Historia*. Unión Tipográfica

Editorial Hispano-Americana. Ciudad de Mexico.

García, E.; Leal, A. y Orozco, A. (2009). *Manejo de la disciplina en el aula en 29 instituciones educativas de básica primaria en el municipio de Dosquebradas, Risaralda*. Universidad

Tecnológica de Pereira.

Gaspar, T., Cerqueira, A., Branquinho, C. y Gaspar de Matos, M. (2018). *Dimensions of social and personal skills in children and adolescents: age and gender differences*. Lisboa,

Portugal. Publicado en International Journal of Development Research, 8, (01), 18394-18400.

Gutiérrez de Pineda, V. (1975). *Estructura, función y cambio de la familia en Colombia*.

Ediciones Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.

Hernández, R. (2014). *Metodología de la investigación*. Sexta edición, McGraw-Hill/

Interamericana editores.

Hurtado, L. y Sarria, H. (2016). *Habilidades Cognitivo Lingüísticas De Pensamiento Social A Través De La Enseñanza De Una Unidad Didáctica En El Derecho Al Voto En*

*Estudiantes Del Grado 10-3, De La Institución Educativa San José, Del Municipio De Obando*. Universidad Tecnológica de Pereira.



- ICBF (2011). *Programa de Clubes Pre y Juveniles: Ficha de condiciones mínimas de Contratación*. Subdirección de Prevención. Bogotá.
- Jencks, C. y Mayer, S. (1990). *The Social Consequences of Growing Up in a Poor Neighbourhood*. Publicado en *Inner-city poverty in the United States*, pp. 111–186.
- Jorba, J., Gómez, I. y Prat, J. (2000). *Hablar y Escribir para aprender: uso de la lengua en situación de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares*. Universidad Autónoma de Barcelona. Instituto de Ciencias de Educación.
- Jurado, P. y Justiniano, M. (2015). *Las conductas disruptivas y los procesos de intervención en la educación secundaria obligatoria*. Publicado en *Boletín Virtual*, vol. 4 N° 12, páginas 26 – 36. Barcelona
- Kant, I. (1787). *Kritik der reinen Vernunft*. Versión traducida en 1928 por Librería General de Victoriano Suárez, Madrid.
- Klincewicz, M. (2014). *Understanding perception of time in terms of perception of change*. Publicado en la Revista *Procedia - Social and Behavioral Sciences* No. 126, pp. 58 – 63.
- Kurtdede-Fidan, N. y Aydoğdu, B. (2018). *Life Skills from the Perspectives of Class-room and Science Teachers*. Afyonkarahisar, Turquía. Publicado en *International Journal of Progressive Education*, Volume 14 Number 1.
- Ley 1819 de 2016 contenida en la Gaceta del Congreso No. 894 de 19/10/2016 (Proyecto de Ley 178 de 2018 Cámara), Gobierno de la República de Colombia.
- Ley General de Educación (Ley 115 de 1994). Gobierno de la República de Colombia.
- Maquiavelo, N. (1532). *El Príncipe*.

- Moreno, L. e Impatá, D. (2015). *Habilidades de Pensamiento Social en una práctica de Enseñanza y Aprendizaje del Concepto de Conflicto en el Aula con estudiantes del grado tercero del Liceo La Gran Aventura de Pereira*. Universidad Tecnológica de Pereira.
- Muñoz Sánchez, J., Carreras de Alba, M. y Braza Lloret, P. (2004). *Aproximación al estudio de las actitudes y estrategias de pensamiento social y su relación con los comportamientos disruptivos en el aula en la educación secundaria*. Anales de Psicología, vol. 20, núm. 1, junio. (pp. 81-91). Universidad de Murcia.
- Nabais, José Casalta. (2009). *O dever fundamental de pagar impostos: contributo para a compreensão constitucional do estado fiscal contemporâneo*. Coimbra, Portugal.
- Nwanna, G. y Richards, D. (2010). *The Imperative Of Basic Tax Education For Citizens*. American Journal of Business Education, Volume 3, Number 9. USA.
- Onrubia, J. (2005) *Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento*. Publicado en RED: Revista de Educación a Distancia, Año IV. Núm monográfico II. Disponible en <https://www.um.es/ead/red/M2/>
- Organización Mundial de la Salud. (1999). *Partners in Life Skills Education*. Programa de Salud Mental OMS. Génova, Suiza.
- Pagès, J. (2007). *La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado*. Publicado en *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales ante el reto europeo y la globalización*. Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, pp. 205-215.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (2010). *La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria*. Publicado en *Cadernos Cedes*, vol. 30 N°82, páginas 281-309.

- Pipkin, D. (2009). *Pensar lo social. Un aporte de la enseñanza de la Sociología para la Escuela Media*. La Crujía Ediciones, Buenos Aires.
- Platón. (2013). *La República*. Clásicos de Grecia y Roma. Alianza Editorial.
- Rivillas, B. y Lindemberg, A. (2015). *Educación Fiscal y Construcción de Ciudadanía en América Latina*. Revista de Administración Tributaria CIAT/AEAT/IEF número 38. Centro Interamericano de Administraciones Tributarias (CIAT). Cd de Panamá.
- Rodríguez Ortiz, A.M., Coral Cadena, R.E., Andino, M.G. y Portilla, O.W. (2017). *Habilidades para la argumentación. Una propuesta para el planteamiento de posibles soluciones a los conflictos interpersonales que presentan los estudiantes de grado quinto de primaria en el entorno escolar, de la Institución Educativa Rural Francisco José de Caldas en la Inspección Siberia, municipio de Orito Putumayo*. Publicado en Revista Educación y Desarrollo Social, Vol. 11 N°2, páginas 32-54. Universidad Autónoma de Manizales, Colombia
- Rousseau, J.J. (1994). *Escritos Polémicos*. Editorial Tecnos. Madrid
- Santisteban, A. (2004). *Formación de Ciudadanía y Educación Política*. Ponencia Universitat Rovira i Virgili. Catalunya, España.
- Santisteban, A. y Pagès, J. (2011). *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria*. Editorial Síntesis, Madrid.
- Tomás de Aquino, S. (S. f.). *Comentario a la Ética Nicomácea*.
- Toulmin, P. (2007). *Los Usos de la Argumentación*. Ediciones Península, Barcelona.
- Tucídides (S. f.). *Discurso Fúnebre de Pericles*. Contenido en Historia de la guerra del Peloponeso, Libro II.
- Zabala, A. (2000). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. 7<sup>ma</sup> edición. Editorial Graó. Barcelona.

## 9. Anexos

### Anexo A. Formato de Consentimiento informado padres o acudientes

Yo \_\_\_\_\_, mayor de edad, padre, madre o acudiente de la estudiante \_\_\_\_\_, he sido informado acerca de la grabación de los seis videos (cada uno de dos horas) de práctica educativa, los cuales se requieren para que la docente **Katherine Flórez Rodríguez** tenga los insumos para su investigación y trabajo de grado para obtener el título de magister en educación en la Universidad Tecnológica de Pereira.

Entiendo que el uso de la imagen o de la voz del participante, será principalmente para fines de la enseñanza o de la promoción de programas educativos impartidos por la Universidad, además comprendo que:

- La participación en el video no generará ningún gasto, ni recibiré remuneración alguna por ella.
- No habrá ninguna sanción para mí, ni mi acudido en caso de que no esté de acuerdo en participar.
- La identidad de la estudiante no será publicada y las imágenes y sonidos registrados durante la grabación se utilizarán únicamente como evidencia de la práctica educativa de la Docente.

Atendiendo a la normatividad vigente sobre consentimientos informados (Ley 1581 de 2012 y Decreto 1377 de 2012), y de forma consciente y voluntaria.

[ ☐ ] **DOY EL CONSENTIMIENTO**

[ ☐ ] **NO DOY EL CONSENTIMIENTO**

Para que mi acudido participe en la actividad de práctica educativa (Clases de ciencia sociales, talleres y debates) y sea grabada en las instalaciones de la Institución Educativa María Auxiliadora.

Firmado el \_\_\_\_\_ de octubre de 2019.

---

FIRMA CC/CE:

## **Anexo B. Unidad didáctica de Corrupción tributaria para grados novenos**

Con el fin de dar solución a la pregunta: ¿Cómo es el pensamiento social en los estudiantes de grado noveno de las instituciones educativas José Eustacio Rivera (Isnos - Huila) y María Auxiliadora (Dosquebradas – Risaralda)? se propone aplicar la presente unidad didáctica. Para lo cual a continuación se hará una breve contextualización intra y extra escolar de cada una de las instituciones:

### **IE Maria Auxiliadora (Dosquebradas-Risaralda)**

La realidad del entorno de la institución:

**Industrialización:** Ya en 1948 se vislumbraban los primeros asomos de la industrialización y se inicia la construcción del edificio de la fábrica de comestibles la Rosa, por la compañía norteamericana Grace Line, Dos años después la fábrica de Paños Omnes, propiedad de la firma Compañía de Tejidos de lana Omnes S.A. de la mundialmente conocida casa productora de paños P. Cía. Teoulemonde, se establece en Dosquebradas e inicia su montaje. La junta de Fomento del Corregimiento de Dosquebradas, que en ese entonces velaba por el desarrollo de la región, exonera de impuestos por un plazo prudencial a las empresas que desearan establecerse en Dosquebradas, inmediatamente las fábrica y empresas empiezan a surgir masivamente, dada su comodidad y estratégica ubicación entre el triángulo de oro: Cali, Medellín, Bogotá. El corregimiento de Dosquebradas dependía geográfica y políticamente del municipio de Santa Rosa de Cabal, que a su vez dependía en ese entonces del Departamento de Caldas. Posteriormente se independizó de Santa Rosa de Cabal en 1972, dada la cercanía extrema a la vecina ciudad de Pereira, se convirtió en una ciudad satélite de ésta capital, relación que prevalece hasta hoy, y que le ha dado un carácter más comercial.

**Cultura:** Dosquebradas es una ciudad cuna de artistas de la Región. Existe una gran diversidad cultural y artística (Teatro, Danza, Escritores, Pintura, Escultura, Origami, y actualmente un desarrollo inusitado en el Cine y el Audiovisual).

**Social:** El ambiente social donde está ubicada la Institución, es difícil, pues se dan diversas formas de violencia: delitos contra la vida, contra la integridad personal, drogadicción, el narcotráfico, el paramilitarismo, de conflictos familiares, maltrato físico de menores, la tendencia de la población a emigrar que ha generado el fenómeno de niñas huérfanas de padres vivos, las pandillas juveniles, lo que dificulta la labor educativa, pues las estudiantes de la Institución, sufren día a día, la influencia de este ambiente negativo.

**Religioso:** Como en todas nuestras ciudades hay también en Dosquebradas proliferación de Secta religiosas. Es marcada la presencia de sectas satánicas. Sin embargo, se nota en la gente un gran deseo de espiritualidad, las familias de la comunidad educativa y las estudiantes son muy sensibles espiritualmente, hay muchos grupos de oración, de compromiso social, El santuario del Jordán es un centro de fuerte irradiación espiritual.

Para resumir a continuación damos a conocer la matriz DOFA de la institución del 2018:

Tabla A. Matriz FODA. Fuente: elaboración propia

ANÁLISIS INTERNO Y EXTERNO TODAS LAS GESTIONES.	
Positivo	Negativo
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. El Plan De Estudios Articulado Y Coherente Con El Contexto</li> <li>2. El Bajo Nivel De Reprobación De Las Estudiantes</li> <li>3. Los Recursos Didácticos Y Tecnológicos De La Institución</li> <li>4. El Seguimiento A La Planeación Y Desarrollo Curricular</li> <li>5. La Capacitación Y Autoformación Docente</li> <li>6. Las Reuniones Semanales De Área</li> <li>7. Los Logros Académicos Y Resultados En Las Pruebas Externas</li> <li>8. El Modelo Pedagógico Basado En El Sistema Preventivo</li> <li>9. Tener Psi Orientadora Y Pasantes</li> <li>10. Seguimiento Y Acompañamiento A Los Casos Difíciles.</li> <li>11. Conformación Del Comité De Convivencia Institucional.</li> <li>12. Clima Armónico De La Comunidad Institucional.</li> <li>13. Clima Laboral.</li> <li>14. Instalación De Cámaras.</li> <li>15. Organización Sgc</li> <li>16. Recurso Humano</li> <li>17. Índices De Permanencia</li> <li>18. Resultados Académicos</li> <li>19. Gestión De Los Recursos Financieros.</li> <li>20. Estabilidad Del Personal</li> <li>21. Sentido De Pertenencia.</li> <li>22. Liderazgo Y Direccionamiento Estratégico</li> <li>23. Recursos Tecnológicos</li> <li>24. La Planeación Presupuestal Para El Funcionamiento</li> <li>25. Disponibilidad Presupuestal Para El Funcionamiento</li> <li>26. Suficiencia Del Personal</li> <li>27. Personal Competente</li> <li>28. Existencia Y Dinamización Del Proyecto Pastoral</li> <li>29. Promoción Del Liderazgo Salesiano.</li> <li>30. Compromiso Y Entrega Al Proyecto, Por Parte De Todos Los Miembros De La Comunidad Educativa.</li> <li>31. Participación De Las Estudiantes En Encuentros A Nivel Provincial Y Local.</li> <li>32. Ambiente Espiritual, Religioso Y Salesiano Propicio.</li> <li>33. Oratorio Abierto A La Comunidad Del Entorno.</li> <li>34. Vinculación De Los Miembros De La Familia Salesiana</li> <li>35. Acogida De Nuestra Propuesta Pastoral Educativa.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ausencia De Criterios Unificados Para Apoyar A Las Estudiantes Con Dificultades</li> <li>2. Percepción Negativa En La Relación Docente-Estudiante</li> <li>3. Desconocimiento Del SIEE Por Gran Parte De Toda La Comunidad Educativa</li> <li>4. La Percepción Negativa Del Seguimiento Académico Al Interno Del Aula</li> <li>5. El Activismo Y La Improvisación En La Planeación De Las Actividades De Los Proyectos Transversales</li> <li>6. Desconocimiento Del Manual De Convivencia</li> <li>7. Falta De Seguimiento A La Asistencia.</li> <li>8. La Impuntualidad De Las Estudiantes.</li> <li>9. Demora De Los Docentes En Iniciar Clases.</li> <li>10. Ausencia De Los Docentes En Las Aulas.</li> <li>11. Programa De Inclusión.</li> <li>12. Dificultades En Las Direcciones De Grupo</li> <li>13. Falta De Claridad En La Comunidad Educativa De Los Servicios Complementarios.</li> <li>14. Exigencia Por Parte De La Coordinación De Convivencia.</li> <li>15. Políticas De Inclusión</li> <li>16. Manual De Convivencia</li> <li>17. Mantenimiento Planta Física</li> <li>18. Liderazgo Y Participación De Las Estudiantes</li> <li>19. Falta De Políticas Claras Para El Manejo De Servicio De Biblioteca.</li> <li>20. Falta De Concientización De La Comunidad Educativa Para La Solicitud De Los Recursos.</li> <li>21. Escases De Recursos Económicos Para El Mantenimiento De La Infraestructura De Parte De La Comunidad Salesiana.</li> <li>22. Falta Un Espacio De Reunión Concertado Para Reuniones Pastorales</li> <li>23. Falta Organizar El Núcleo Animador De La Comunidad Para Estar En Comunidad Todas Las Partes Implicadas.</li> <li>24. Faltan Recursos Económicos Destinados A La Labor Pastoral.</li> <li>25. Falta Articular El Proyecto Pastoral Con Los Demás Proyectos De La Institución.</li> </ol>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. La Posibilidad De Competir Con Instituciones Educativas Públicas Y Privadas Que Se Encuentran En Un Alto Nivel Académico</li> <li>2. La Pertenencia A La Comunidad Salesiana</li> <li>3. La Oferta De Articulación Con Instituciones De Educación Superior</li> <li>4. Las Pruebas Externas</li> <li>5. La Estrategia Día E</li> <li>6. Participación En El Comité Municipal De Convivencia.</li> <li>7. Posibilidades De Capacitación Ofrecidas.</li> <li>8. Relación Con El Entorno.</li> <li>9. Participación En Eventos Deportivos Y Su Alto Rendimiento.</li> <li>10. La Firma De Convenios Y Alianzas Con Instituciones De Educación Superior Y Entidades</li> <li>11. La Formación Y Capacitación Ofrecida Por La SEM</li> <li>12. La Formación Y Encuentros Ofrecidos Por La Comunidad Religiosa</li> <li>13. Compromiso De Asofamilia Y Consejo De Padres.</li> <li>14. Las Pasantías</li> <li>15. Sector Empresarial.</li> <li>16. Incentivos Dados Por El MEN</li> <li>17. Capacitación Y Actualización Del Personal Docente.</li> <li>18. Proyectos Para La Consecución De Recursos</li> <li>19. Las Asesorías Y Auditorías Hechas Por Secretaría De Educación</li> <li>20. Interés De Niños Y Jóvenes De La Comunidad Y De Los Barrios Aledaños En Las Actividades Pastorales.</li> <li>21. Oferta De Participación En Actividades Pastorales Con La Crc, La Provincia Chica.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Las Relaciones Intrafamiliares Conflictivas</li> <li>2. Las Contingencias Que Afectan La Prestación Del Servicio (Paros, Jornadas Sindicales, Permisos, Etc.)</li> <li>3. La Desmotivación De Las Estudiantes Hacia El Aprendizaje</li> <li>4. Las Políticas Educativas Cambiantes Y Los Continuos Requerimientos Desconocedores De Los Procesos Internos.</li> <li>5. Falta De Control Físico En El Control De La Salida De Estudiantes.</li> <li>6. Vendedores Ambulantes.</li> <li>7. Falta Presencia Del Cuadrante De Policía.</li> <li>8. Falta De Control Vial</li> <li>9. La Inestabilidad De La Comunidad Religiosa.</li> <li>10. Falta De Compromiso De Las Familias.</li> <li>11. La Dificultad De Acceso A La Educación Superior Publica</li> <li>12. La Falta De Compromiso Ecológico De Los Vecinos</li> <li>13. La Seguridad Y Movilidad Del Entorno</li> <li>14. Seguimiento A Las Egresadas.</li> <li>15. Obtención De Recursos Estatales</li> <li>16. La Falta De Autonomía Para La Contratación Del Personal De Servicios Generales. (Contratación Tercerizada)</li> <li>17. Falta De Oferta De Actualización Por Parte De La Secretaria Municipal Al Personal Administrativo</li> <li>18. Falta De Acompañamiento De La Arl Al Personal Administrativo.</li> <li>19. Exposición libre de la información en los medios de comunicación social.</li> <li>20. Acompañamiento insuficiente de parte de los adultos.</li> <li>21. Cultura de lo inmediato y lo fácil.</li> <li>22. La desintegración familiar</li> <li>23. Secularismo</li> <li>24. Leyes civiles que atentan contra la familia.</li> </ol>



Por último el grado 9ª al que se le va a aplicar la unidad didáctica es un curso de 40 estudiantes de edades entre 14 y 17 años de edad, en su mayoría de estrato 3, que viven en la ciudad de Dosquebradas. Se realizó un diagnóstico para reconocer los saberes previos de los estudiantes (test de Waldemar De Grégori) y para identificar estilos de aprendizaje para la conformación de los grupos de trabajo (trabajo cooperativo a través de la asignación de roles).

### **IE José Eustacio Rivera (Isnos – Huila)**

**Industrialización:** en el municipio Isnos la industrialización es muy escasa. El sector en donde puede evidenciarse este aspecto es la producción de café especial, en donde cooperativas y/o asociaciones de productores tuestan el producto y lo alistan hasta su distribución y venta. Otro sector es el de las frutas y lácteos, donde asociaciones fabrican yogures y quesos a través de métodos semi-automatizados. La producción de Panela y sus derivados continúa siendo artesanal, especialmente por la dificultad de los productores de acceder a fuentes de energía como la trifásica para los motores, o gas natural, cuya distribución en el área rural continúa haciéndose en cilindros, lo que incrementa el costo de este insumo a tal nivel que no puede emplearse en la industrialización.

**Cultura:** la cultura ancestral de Isnos es una de las más emblemáticas del país, ya que hace parte de la zona arqueológica más representativa de Colombia: la cultura Agustiniana. Isnos posee 2 de los 3 parques Arqueológicos que conforman la Zona Arqueológica de San Agustín e Isnos, administrada actualmente por el Instituto Colombiano de Antropología e Historia (ICANH)

**Social:** a nivel social, por su lejanía de la capital del departamento y su cercanía al Cauca, las personas de Isnos son el resultado de las migraciones que vinieron principalmente del Occidente desde la década de 1980... dígame Cauca y Nariño. Esto se nota muy fuertemente en aspectos como el acento al hablar (no es el acento huilense del norte o del sur del Tolima, conocido como “Opita”) que es meramente

caucano, su gastronomía (en Isnos, a pesar de estar en el Huila, no es tradicional comer achiras ni asado huilense. Es el Cuy asado, el sancocho de gallina y los dulces derivados de la panela) o hasta las celebraciones (en Isnos la celebración de las fiestas de San Pedro es secundaria y más protocolaria... en comparación a la celebración del Carnaval de Blancos y Negros en enero, que es una celebración que trajeron los inmigrantes nariñenses). Respecto al comportamiento de las personas, su amabilidad puede verse opacada por la cantidad de riñas y delitos ocasionados por el consumo de Licor. Según datos de la Fiscalía General de la Nación, en 2019 Isnos fue el municipio que registró más agresiones a servidor público en el departamento, especialmente relacionadas con consumo de bebidas embriagantes.

**Religión:** como no es extraño en los lugares donde hay alto consumo de licor, también hay muchas iglesias y sectas derivadas del cristianismo: Católicos, Protestantes, Evangélicos, Gnósticos, Pentecostales, Testigos de Jehová, etc. No hay presencia de templos de otras religiones.

Tabla B. Secuencia didáctica: Reconozco la existencia de la corrupción tributaria. Fuente:  
elaboración propia.

<b>Nombre de la unidad didáctica:</b> Viendo la corrupción tributaria desde diferentes miradas		<b>Nombre de la secuencia didáctica:</b> Reconozco la existencia de la corrupción tributaria		<b>Curso:</b> 9º	<b>Área/materia:</b> Ciencias sociales		<b>Sesión:</b> 1
Contribución de la unidad didáctica a las competencias							
Estándares en ciencias sociales			Competencias ciudadanía ámbito convivencia y paz		Objetivo didáctico		
Formulo preguntas acerca de hechos políticos, económicos sociales y culturales. Reconozco que los fenómenos sociales pueden observarse desde diversos puntos de vista (visiones e intereses).			Argumento y debate sobre dilemas de la vida cotidiana en los que distintos derechos o distintos valores entran en conflicto; reconozco los mejores argumentos, así no coincidan con los míos.		Pensar el problema de corrupción tributaria presente en otros lugares del mundo, desde unas situaciones problemas formuladas por el docente las cuales el estudiante deberá reescribirlas y exponerlas en forma de comic.		
Contenidos			Actividades			Criterios de evaluación	
Conceptual	Procedimental	Actitudinal	Actividades con el docente	Actividades de construcción	Proceso enseñanza aprendizaje	Reflexiva	
- Em pleo Formal - Em pleo Informal - Pag o de Impuesto	Los estudiantes utilizan argumentos de fuentes confiables para defender su punto de vista.  Los estudiantes	Los estudiantes aprenden el valor del trabajo en equipo.  Los estudiantes reconocen la	El docente formula, dependiendo del número de estudiantes, unos escritos cortos (máximo media página)	1. Los estudiantes se organizan en grupos de 4 personas y escogen monitor. 2. Pide a cada monitor	Hetero evaluación (procesual) Participación, elaboración de conceptos, responsabilidad en la	Autoevaluación  Coevaluación Socialización de actividades	

s - Corr upción	<p>aprenden a construir argumentos frente a situaciones que otros les presentan, priorizando el respeto hacia las opiniones de los demás y entendiendo que toda opinión es válida</p> <p>Los estudiantes valoran el potencial de usar las plataformas digitales y de las TIC para encontrar formas más interesantes e interactivas de presentar sus ideas.</p> <p>Los estudiantes mejoran sus capacidades de</p>	<p>importancia del mérito a la hora de elegir monitor (meritocracia).</p> <p>El estudiante acepta los resultados en un proceso democrático. Los estudiantes se muestran proactivos y con ganas de trabajar a la hora de emplear medios digitales (TIC).</p> <p>Los estudiantes aprenden a respetar su turno y las opiniones de los demás al contestar preguntas formuladas. El estudiante</p>	<p>con situaciones que reflejen los conceptos a tratar: Empleo formal e informal, pago de impuestos y corrupción.</p> <p>Los estudiantes analizarán si en su contexto actual se está presentando la situación de la historia ficticia y lo argumentará buscando artículos de fuentes confiables; teniendo claro el lugar de procedencia y su contexto cultural</p> <p>El docente actúa como mediador, en caso de ser necesario, durante el proceso</p>	<p>que escoja un caso o situación (previa selección del docente).</p> <p>3. Los estudiantes de cada grupo dispondrán de 30 minutos para representar la situación en un cómic de máximo 4 viñetas utilizando la plataforma <a href="https://www.makelabeliefscomix.com">https://www.makelabeliefscomix.com</a></p> <p>4. Al finalizar, exportarán el cómic como un archivo de imagen (.jpg o .png)</p> <p>5. Cada cómic se proyectará con Video-Beam, el grupo que realizó cada</p>	<p>realización de actividades, observación, argumentación de respuestas a las preguntas orientadoras.</p>	s de aplicación y de cierre
-----------------------	--	---	--	--	---	-----------------------------------

	hablar en público y de organizar sus ideas en pro de mejorar la comunicación	acepta los resultados finales del proceso, recibiendo con humildad el triunfo o con estoicismo la derrota.	selectivo y de creación por parte de los estudiantes Durante la exposición y las preguntas debatidas, el docente contraargumenta para generar momentos de análisis y puntos de inflexión en el debate	imagen proyectada actuará como moderador, iniciando una ronda de preguntas formuladas a los demás grupos. Cada grupo responderá a la pregunta: “¿Creen ustedes que en la actualidad del municipio o de nuestro país se está presentando una situación similar?” 6. El grupo que responda adecuadamente el mayor número de preguntas será el ganador.		
--	--	--	---	---	--	--

Tabla C. Secuencia didáctica: A mí también me corresponde el pago de impuestos. Fuente: elaboración propia.

<b>Nombre de la unidad didáctica:</b> Viendo la corrupción tributaria desde diferentes miradas		<b>Nombre de la secuencia didáctica:</b> A mí también me corresponde el pago de impuestos		<b>Curso:</b> 9º	<b>Área/materia:</b> Ciencias sociales		<b>Sesión:</b> 2
Contribución de la unidad didáctica a las competencias							
Estándares en ciencias sociales			Competencias ciudadanía ámbito convivencia y paz		Objetivo didáctico		
Reconozco que los fenómenos sociales pueden observarse desde diversos puntos de vista (visiones e intereses). Reconozco en el pago de los impuestos una forma importante de solidaridad ciudadana. Respeto diferentes posturas frente a los fenómenos sociales.			Argumento y debato sobre dilemas de la vida cotidiana en los que distintos derechos o distintos valores entran en conflicto; reconozco los mejores argumentos, así no coincidan con los míos.		Sentir desde su propia perspectiva el pago de impuestos y la destinación de estos, dando su opinión y analizando como históricamente han evolucionado los impuestos y su destinación.		
Contenidos				Actividades		Criterios de evaluación	
Conceptual	Procedimental	Actitudinal	Actividades con el docente	Actividades de construcción	Proceso enseñanza aprendizaje	Reflexiva	

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tip os de Impuesto s</li> <li>• Uso de los impuesto s en un municipi o.</li> </ul>	<p>Cada estudiante deberá analizar su contexto histórico y espacial, Respondiendo las siguientes preguntas:</p> <p>¿Cuáles son los impuestos que pagamos hoy?</p> <p>¿Cuáles crees que eran los impuestos que se pagaban en el pasado, como en la época colonial por ejemplo?</p> <p>¿Los impuestos se usarán para lo mismo acá que en Europa, o Estados Unidos?</p> <p>Imagina por un momento que a las personas del siglo XXI nos obligan a pagar nuestros impuestos con trabajo o en especie. ¿Qué</p>	<p>Participación activa, dando su punto de vista.</p> <p>Respetar el punto de vista de los demás estudiantes.</p> <p>Aprender a considerar y a aceptar las consecuencias de las decisiones colectivas (democracia)</p> <p>Reflexionar sobre el contexto geográfico que rodea al estudiante, y la forma en que interactúa con el desarrollo y la economía de su región.</p>	<p>El docente durante uno de los ejercicios de ventas cooperativas que anualmente se hacen en el colegio les comentará a los estudiantes el pago de un dinero (impuesto) por el stand, organización y para la limpieza. Ante las posibles quejas y reclamos de los estudiantes, el docente eliminará el cobro en dinero y organizará grupos para hacer la logística, arme y desarme y finalmente el aseo del sitio</p>	<p>Los estudiantes leerán individualment e el documento sugerido (Historia de los Impuestos)</p> <p>Los estudiantes deberán participar activamente respondiendo a las preguntas realizadas durante la sesión e indagarse ellos mismos sobre la realidad de la ciudad.</p> <p>Escuchar las participaciones de los demás y si es el caso partir de sus participaciones para agregar o complementar las intervenciones de los otros.</p>	<p>Hetero evaluación (procesual) Participación, elaboración de conceptos, responsabilidad en la realización de actividades, observación, argumentación de respuestas a las preguntas orientadoras.</p>	<p>Autoevaluación</p> <p>Coevaluación</p> <p>Socialización de actividades de aplicación y de cierre</p>
---	---	--	--	---	--	---

	<p>clase de consecuencias tendría esto para nuestra sociedad? ¿Cuál trabajo crees que valdría más: el de la gente de las ciudades, con sus comodidades, o el de las personas en el campo?</p>		<p>de la actividad.</p> <p>En la siguiente clase después del ejercicio de venta cooperativa y después de la lectura sugerida, los estudiantes debatirán el paralelo: cómo ha evolucionado el pago de impuestos en el país/municipio (contexto histórico y geográfico).</p>			
--	---	--	--	--	--	--



Tabla D. Secuencia didáctica: ¿Somos corruptos en el colegio? Fuente: elaboración propia.

<b>Nombre de la unidad didáctica:</b> Viendo la corrupción tributaria desde diferentes miradas		<b>Nombre de la secuencia didáctica:</b> ¿Somos corruptos en el colegio?		<b>Curso:</b> 9º	<b>Área/materia:</b> Ciencias sociales		<b>Sesión:</b> 3
<b>Contribución de la unidad didáctica a las competencias</b>							
Estándares en ciencias sociales			Competencias ciudadanía ámbito convivencia y paz		Objetivo didáctico		
Promuevo debates para discutir los resultados de mis observaciones.  Participo en discusiones y debates académicos.			Argumento y debate sobre dilemas de la vida cotidiana en los que distintos derechos o distintos valores entran en conflicto; reconozco los mejores argumentos, así no coincidan con los míos.		Analizar cómo “somos corruptos en el colegio” desde un debate donde se discuten diversas situaciones que se presentan en la institución.		
Contenidos			Actividades			Criterios de evaluación	
Conceptual	Procedimental	Actitudinal	Actividades con el docente	Actividades de construcción	Proceso enseñanza aprendizaje	Reflexiva	
● Corrupción	Argumenta sobre un tema en específico	Respeto los argumentos de los demás estudiantes así no los comparta.	Se hace una introducción del significado del concepto “corrupción”. El docente expondrá los factores que cada grupo tendrá en cuenta para el análisis:	Los estudiantes revisarán la página de la Misión de Observación Electoral de Colombia MOE, sobre prevención de la corrupción en la elección del	Hetero evaluación (procesual)	Autoevaluación	
	Toma una postura y la defiende en un debate.	Con esto, el estudiante podrá mejorar su autoestima al			Participación, elaboración de conceptos, responsabilidad en la realización	Coevaluación	
	Usa fuentes		ubicación de las			Socialización de actividades de aplicación y de cierre	

<p>confiables para defender su punto de vista.</p> <p>El estudiante aprende a proyectar las realidades nacionales y locales a las situaciones que se viven al interior de la institución.</p>	<p>ver que sus opiniones también son respetadas. Identificando sus propias emociones y siendo empático con las de los demás.</p> <p>El estudiante se sensibiliza sobre los factores sociales y geográficos que contribuyen a la corrupción no sólo en las instituciones educativas y del Estado, sino también en su propio hogar.</p>	<p>instituciones (urbana o rural), condiciones de acceso, número de estudiantes, ejecución de PAE y cobertura.</p> <p>Se dividen a los estudiantes entre los que creen que en el colegio se presenta la corrupción y los que creen que no.</p> <p>El docente hará las veces de moderador en el debate de los estudiantes y solicitará a los estudiantes buscar casos de corrupción en instituciones a nivel local y nacional, haciendo uso de las TIC y de fuentes confiables. Cada grupo responderá con su análisis y conclusiones.</p>	<p>gobierno escolar:</p> <p><a href="https://moe.org.co/campana-por-la-transparencia-en-el-gobierno-escolar/">https://moe.org.co/campana-por-la-transparencia-en-el-gobierno-escolar/</a></p> <p>y el artículo: “Papás patrocinan corrupción en los comicios estudiantiles”</p> <p>Los estudiantes deberán tomar una postura de si en el colegio hay corrupción o no, para participar en un debate.</p> <p>Deberán consultar sobre el tema para preparar unos argumentos bien sustentados y coherentes.</p>	<p>de actividades, observación, argumentación de respuestas a las preguntas orientadoras.</p>	
---	---	--	---	---	--

Tabla E. Secuencia didáctica: Somos parte de la solución. Fuente: elaboración propia.

<b>Nombre de la unidad didáctica:</b> Viendo la corrupción tributaria desde diferentes miradas		<b>Nombre de la secuencia didáctica:</b> Somos parte de la solución	<b>Curso:</b> 9°	<b>Área/materia:</b> Ciencias sociales		<b>Sesión:</b> 4
Contribución de la unidad didáctica a las competencias						
Estándares en ciencias sociales		Competencias ciudadanía ámbito convivencia y paz		Objetivo didáctico		
Formulo preguntas acerca de hechos políticos, económicos sociales y culturales. Reconozco que los fenómenos sociales pueden observarse desde diversos puntos de vista (visiones e intereses).		Argumento y debate sobre dilemas de la vida cotidiana en los que distintos derechos o distintos valores entran en conflicto; reconozco los mejores argumentos, así no coincidan con los míos.		Analizar qué pueden hacer los ciudadanos para evitar la corrupción desde el análisis de una problemática social colombiana llamada Agro Ingreso Seguro.		
Contenidos			Actividades		Criterios de evaluación	
Conceptual	Procedimental	Actitudinal	Actividades con el docente	Actividades de construcción	Proceso enseñanza aprendizaje	Reflexiva
Corrupción	Tomar una postura en una situación que expongan dilemas morales sobre corrupción tipo “Usted	Respeto los argumentos de los demás estudiantes así no los comparta, mediante el concepto de Pluralidad.	El docente proyectará a los estudiantes 5 videos sobre el programa Agro Ingreso Seguro, según su orden cronológico: Publicidad del programa, 2009	Los estudiantes, en grupos de 5 personas analizan de qué manera cambia la construcción de la historia según la situación de ese	Hetero evaluación (procesual) Participación, elaboración de conceptos, responsabilidad en la realización de actividades,	Autoevaluación  Coevaluación  Socialización de actividades de aplicación

	que haría si...”	El estudiante conoce la importancia de las fuentes de información confiables al momento de tomar decisiones democráticas.	Primeras investigaciones, 2011 Imputaciones Fiscalía, 2011 Prueba reina, 2015 Regreso Andrés Felipe Arias, 2019 Haciendo énfasis de los municipios colombianos que intervinieron de este programa. El docente expondrá el dilema moral: apoyar o condenar al exministro Andrés Felipe Arias. El docente servirá como mediador en el debate, en el que un representante de cada grupo defenderá sus argumentos.	momento (cronología vs. contexto), y la forma en que eso influye en la percepción del ciudadano sobre el estado, la política y la construcción de país (positivismo) Los estudiantes buscarán, haciendo uso de las TIC, argumentos de fuentes confiables en apoyo del exministro, tratando de contrarrestar y atacar a algunas instituciones del Estado	observación, argumentación de respuestas a las preguntas orientadoras.	y de cierre
--	------------------	---	---	--	--	-------------